



PIBIC/CNPq/UFPG-2009

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE ESCRITA

Glenda Hilnara Silva Meira¹, Williany Miranda da Silva²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores externos responsáveis por interferirem na atuação repercutiva, por parte do professor em formação e de seus conhecimentos adquiridos referentes à escrita como objeto de ensino. Para tanto, analisamos três alunos-professores a partir de entrevistas, diário de campo e gravações de execução, à luz das perspectivas de letramento e do interacionismo sócio-discursivo. Os dados revelaram práticas externas (identificadas como ambiente religioso e profissional), regulares, de contato com a escrita, acionadas na sala de aula através de estratégias linguístico-discursivas, embora distanciadas de uma noção de relação aluno-professor, de escrita enquanto processo e de mobilização do (tipo de) material escrito produzido no ambiente extra-classe citado.

Palavras-chave: professor em formação, práticas externas, escrita

LITERACY PRACTICE AND ITS RELATIONS WITH THE TEACHING OF WRITING

ABSTRACT

This a research investigates external factors responsible for interfering in pre-service teachers' reverberate performance as well as in their acquired knowledge concerning writing as a teaching objective. In order to do so, we analysed three pre-service teachers, according to interviews, class journal and classes recordings, based on theory regarding literacy and the socio-discursive interactionism. The data presented external practices (identified as religious and professional places), regular, in contact with writing, used in the classroom via linguistic-discursive strategies; however, they were far from a notion of teacher-student interaction; far from the notion of writing as a process; and of the mobilization of the (type of) writing produced at the outdoors environment mentioned.

Keywords: initial formation, external practices, writing

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna, especificamente de escrita, tem sido nos últimos anos, foco de muitas discussões acerca do papel exercido pelo professor como agente letrado no ambiente interativo da sala de aula, e da própria escrita, como uma prática socialmente determinada. Assim, examinar a ação do profissional da educação permite-nos apontar as abordagens que estão subjacentes à sua prática e que são responsáveis por um trabalho eficaz ou deficiente com o processo de escritura.

É, nesse sentido, que o presente trabalho justifica-se pela preocupação com o direcionamento dado a escrita, seja ela como objeto de ensino ou objeto de estudo. Recai, ainda, sob o fato de como os cursos

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB, E-mail: glenda_hilnara@yahoo.com.br

² Licenciatura em Letras, Professora. Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB, E-mail: williany@terra.com.br

de profissionalização (de modo particular, da UFCG) estão lidando com a escrita, na tentativa que tal ensino não se subjugue à superficialidade e desvinculação das circunstâncias reais de produção.

A partir do exposto, este projeto de pesquisa encontra-se aliado a um trabalho mais amplo intitulado “A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino” financiado pelo CNPq (Processo 473750/2007-4) e que visa contribuir para com a iniciação profissional, tanto do ponto de vista da interação dos saberes sobre escrita aprendidos (objeto de estudo) e, conseqüentemente ensinados (objeto de ensino) quanto da relação teórico-metodológica na construção do profissional a partir da análise do trabalho realizado com o processo de escrita nesse contexto, reorientando, portanto, concepções antigas.

Desse modo, dentro das várias vertentes prováveis que lidam com a escrita, nessa situação específica de estudo, deter-nos-emos em observar seus aspectos enquanto objeto de ensino, ou seja, a orientação para a repercussão dos saberes adquiridos e a serem ensinados no Ensino Fundamental e Médio.

Para tanto, procuraremos responder ao seguinte questionamento: “Que saberes não acadêmicos interfere na atuação do aluno professor ao ensinar a escrita?”. Centrando nosso estudo na observação e descrição de fatores externos que permeiam a vida do sujeito fora do ambiente acadêmico e que poderiam vir a influenciar na atuação desses alunos-professores nas aulas do Estágio Supervisionado da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa I (UFCG), constatado a partir da interpretação dos dados coletados.

Teremos, então, como objetivos norteadores da pesquisa de maneira geral:

- Investigar as estratégias metodológicas mobilizadas sobre a escrita enquanto saber teórico e prático na atuação em sala de aula pelos alunos-professores.

E de modo específico:

- Identificar fatores externos que influenciam na mobilização dos saberes acadêmicos orientados na graduação sobre a escrita;
- Analisar se tais fatores podem explicar os conflitos e desvios em relação ao ensino da escrita tal como orientado.

METODOLOGIA

1. Situando o procedimento de coleta de dados

Para realização deste projeto de pesquisa, tivemos como *corpus* de análise duas turmas da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, *campus* Campina Grande), nos turnos manhã (turma 1) e noite (turma 2), ofertadas no período letivo 2008.1.

As duas turmas compreendem um número de dois professores-formadores e dez alunos que realizaram suas aulas de ensino de escrita para turmas do ensino básico (6º ao 9º ano). Em ambas as turmas, o desenvolvimento teórico-metodológico proporcionou a observação, gravação e anotação de situações de aula pelo professor-formador da disciplina, orientações de modo individual e/ou coletivo, aulas do estágio supervisionado dos alunos-professores e avaliações comentadas dessa prática.

A turma 1 utilizou, como metodologia de trabalho, a prática em dupla, efetuada em escolas públicas da cidade. A turma 2, por outro lado, subdividiu-se em dois grupos de quatro alunos cada, executando suas aulas em uma turma piloto para produção de resumos na própria instituição.

A pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2003) de caráter qualitativo³ busca identificar, descrever e interpretar o conjunto de dados coletados, procurando, em princípio, entrevistar todos os sujeitos envolvidos. A partir do questionário pré-formulado foi possível identificar os sujeitos que mobilizavam práticas não acadêmicas, influenciados por outras atividades exercidas fora do âmbito institucional, a universidade, a que estavam vinculados. As perguntas incorporavam basicamente sobre:

- Escolha, identificação e reflexão dentro do curso;
- Participações efetivas que venham a contribuir para a disciplina alvo;
- Ambientes não acadêmicos por eles frequentados e a realização de atividades escritas nesse meio; e
- Reflexão sobre a mediação e o trabalho realizado pelo professor, especificamente, na disciplina.

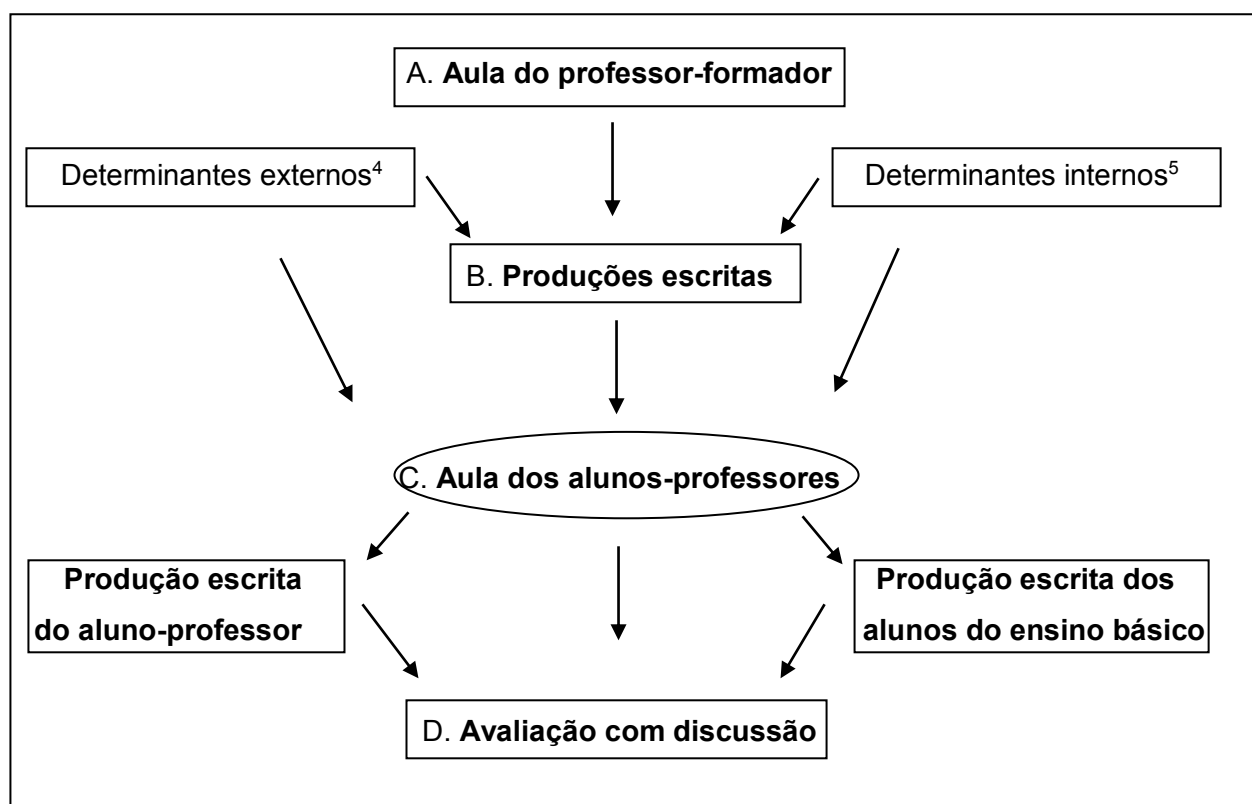
Tais questionamentos auxiliaram nas análises de aulas futuras, uma vez que os alunos discutiram e comentaram, não se mantendo apenas na superficialidade das respostas, subsidiando uma correlação

³ O projeto de pesquisa distingue-se pelo modo híbrido de abordagem, buscando descrição e interpretação dos dados coletados.

posterior. Portanto, de modo particular, foi possível perceber as práticas letradas que permeavam o universo fora do ambiente acadêmico desses sujeitos e sua consequente influência no momento do planejamento e do ensino na disciplina.

O segundo momento da parte metodológica da pesquisa se configurou em observações e anotações (diário de campo) das orientações para o planejamento, ou seja, produções de sequências didáticas e planos de aula. Para tanto, utilizamos o recurso de áudio-gravação seguido de suas transcrições, tendo como ponto central a escrita enquanto objeto de ensino.

Todo o material, distribuído pelo professor-formador e também pelos alunos-professores, foi recolhido como parte do material de análise. Podemos, então, demonstrar de modo generalizado, através do Quadro I. "Representação do processo de coleta de dados", os dados envolvidos na pesquisa, que serão posteriormente sistematizados.



Quadro I. Representação do processo de coleta de dados

2. Sistematizando os dados

O quadro apresentado demonstra o caminho percorrido no processo de coleta do material para análise. Temos como base um conjunto de dados (A, B, C e D) representativos dos sujeitos⁶, discriminados no quadro conforme explicitaremos em que consiste cada um deles.

A aula do professor formador (conjunto A) seria basicamente constituída pelas orientações de aula a ser ministrada pelo aluno-professor, com conteúdos específicos sobre escrita, mecanismos didáticos e abordagens gramaticais recorrentes dessas produções. As aulas, geralmente eram iniciadas com a leitura das sequências didáticas e a partir daí seguiam com a participação dos alunos, seus posicionamentos,

⁴ Práticas letradas fora do ambiente acadêmico a serem observadas como influentes, ou não, no ensino de escrita e no próprio processo de produção.

⁵ Aspectos cognitivos, conhecimentos prévios e a dependência ideológica do sujeito, como interferentes, ou não, no planejamento, execução e produção de materiais escritos.

⁶ A identificação desses sujeitos vincula-se às respostas dadas ao questionário realizado com todos os alunos das duas turmas. Destes, interessam, especificamente, os que responderam positivamente as duas perguntas: *Fora do ambiente acadêmico, que outros ambientes você costuma freqüentar? Qual a sua participação escrita nesse(s) meio(s)?*

questionamentos e modificações consequentes às colocações do professor a respeito daquelas produções. Os alunos, na maioria das vezes, colaboravam para construção da sequência, embora muitas vezes simplesmente concordassem, aprovando a fala do professor, mesmo que não correspondesse ao esperado e ao que de fato fosse posto em prática na aula ao ensino básico.

As transcrições feitas, desses momentos de interação aluno-professor e professor-formador, foram realizadas com a finalidade de perceber o que era proposto pelo professor, e que, portanto, era acertado como sequência de aula, e o que de fato se apresentava nas aulas desses alunos. Podemos, assim, demonstrar como ocorreu uma dessas orientações de aula:

Ex 01: Fragmento de orientação à AP1⁷

AP1⁸: ((sussurro)) objetivo geral. Porque a gente vai trabalhar o relato, acho que a gente deveria ter mudado isso, não sei?

PF1: isso, o gênero relato ((lendo)). Achei estranho desenvolver a própria ciência do aluno na leitura e produção do gênero.. relato... relato de experiência

AP1: inclusive a gente teve uma idéia nessa questão do relato de experiência, mas/ era que no caso a gente pensou em propor o relato de experiência, que eles relataram no caso, a temática seria/ seriam a a experiência dele com os estagiários, no caso com a gente. Seria o relato de experiência deles com a presença da gente, (...) com as nossas aulas. Que aí no caso, seria / poderia até mesmo ser usadas pra...fazer uma análise do nosso próprio trabalho... Que poderia ser melhorado, o que... que poderia mudar nas/ ou até mesmo nas outras disciplinas de prática. (...)

PF1: [isso de certa forma se posicionar. Vocês não acham que isso seria muito repetitivo pra eles, já que eles não têm os conhecimentos assim... metodológicos, teóricos.. pra eles poderem avaliar?

As produções escritas (conjunto B) revelam potencialmente o trabalho com escrita que está sendo realizado, uma vez que, figuram a atividade nesse processo por parte dos alunos-professores envolvidos. Para tanto, tais dados ajudam quanto a percepção da concepção imbuída em cada produção e o trato dado a escrita. Temos para isso, a produção de resumos sobre assuntos diversos, nos quais os alunos são expostos à nível de avaliação do professor-formador, além do material, essencial, para o estágio supervisionado, os planos de aula e sequências didáticas (ver anexo).

As aulas destes **alunos** no ensino básico (conjunto C) tiveram a produção escrita de relatos e resumos como conteúdo específico de trabalho, seguindo posteriormente para aspectos pontuais nessa atividade, como questões gramaticais e determinantes textuais (coesão, coerência, sumarização, entre outros). Nesse evento comunicativo, buscava-se sempre estabelecer interação com os participantes e a construção conjunta do conhecimento.

Ex 02: Fragmento da aula de AP1 à 8ª série

AP1: quantos de vocês fizeram a atividade.. quantos de vocês fizeram a atividade:: de escrita que foi passada ontem ()?

X1: de escrita?

AP1: é, o texto ()

X1: sim, sei

(...)

AP1: hoje, o que é que eu vou falar? Vo/ falar sobre as etapas... as etapas do processo de escrita. Escrever é fácil?

X2: é não.

X3: é não.

⁷ As regras para transcrição seguem as apresentadas por Preti (*apud* Mussalim e Bentes,2004)

⁸ A nomenclatura AP refere-se a abreviatura do termo “alunos-professor” e a numeração com o número de sujeitos avaliados (nesse caso específico três), que serão retomados nos fragmentos analisados na sessão Resultados e Discussão. Além dessa nomenclatura, adotaremos para o professor formador, a sigla PF.

Desse modo, além de representarem conhecimentos advindos da disciplina, com auxílio do professor-formador, há, ainda, determinantes externos⁹ e internos que são responsáveis por afetar o encaminhamento da aula, alterando-a positiva ou negativamente.

Nesse sentido, transcrevemos esse material com o intuito de analisar o ensino de escrita e as práticas letradas fora do âmbito escolar que são mobilizadas nesse momento.

As avaliações e discussões (conjunto D) ocorreram no horário da disciplina, ou mesmo ao término da aula por eles ministrada. Pontuavam as inadequações do trabalho teórico-metodológico, apresentavam aspectos interessantes do trabalho e abordagens relevantes para as atividades seguintes. Auxiliavam tanto o professor-formador nas observações e orientações dos alunos, como o próprio aluno-professor para a realização de suas aulas e concretização de seus objetivos.

Ex03: Fragmento de avaliação e discussão de aulas pelos alunos-professores

APF¹⁰: fiquei feliz co/ com a percepção que eles tiveram dos erros dos outros, que a gente pensava que eles não iam conseguir identificar. Foi o contrário, né? Eles identificaram coisas que a gente nem havia percebido.

PF1: concordância, pontuação [acentuação

APF: [como a gente () como aqueles que a senhora pediu, né? Pra gente colocar no quadro que eles percebiam

PF1: eu pedi pra/ que vocês dividissem os tópicos com relação ao gênero e depois a normal padrão, a [inadequação

APF: [eles perceberam as coisas que a gente ia pontuar. A gente ficou ()

Após apreciação acurada do conjunto de dados, estipularemos as categorias de análise em função da pergunta de pesquisa posta. Estas permitem a denominação do tópico "**Natureza e impacto das práticas letradas não acadêmicas**" desenvolvida posteriormente.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. A escrita e o Interacionismo sócio-discursivo

A linguagem, como manifestação do pensamento, é a capacidade de expressão que pode se concretizar de maneiras diversas seja envolvendo a percepção sensorial dos indivíduos ou ainda, a apresentação de suas capacidades cognitivas mediante a utilização de um sistema lingüístico organizado. Essas possibilidades lingüísticas, portanto, são mobilizadas com o intuito de suprir a necessidade de entendimento e estabelecimento de interação entre os sujeitos que a utilizam no ato da comunicação.

A escrita, então, é uma maneira de concretização dessa linguagem, modo pelo qual é possível promover relações interativas de comunicação, cooperação, registro e documentação de fatos sociais. Sua diversidade de características depende estritamente da funcionalidade assumida em determinadas circunstâncias sociais. "Falar (...) de escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas em diferentes situações." (ROJO *apud* Signorini, 2001, p.56).

Entre os séculos XVIII e XX, por exemplo, a escrita era objeto secundário no ensino de língua materna, que privilegiava apenas a prática de leitura e o uso de regras gramaticais (BUNZEN, 2006). Só a partir da segunda metade do século XX, promoveu-se a distinção entre processos cognitivos e metacognitivos, permitindo maior autonomia aos estudos sobre produção escrita. Ratificando essa marginalização sofrida pela escrita, Matencio (1994, p.26) afirma que,

até bem pouco tempo, na realidade, a escrita representava para muitos estudiosos somente uma transcrição da fala. Apenas recentemente a oralidade e a escrita começaram a ser estudadas como duas modalidades lingüísticas com características próprias e como pertinentes aos estudos da linguagem.

⁹ Nossa pesquisa, pois, terá como ponto crucial a percepção desses elementos externos como influentes na atuação dos alunos-professores na disciplina em foco.

¹⁰ APF são alunos professores que não se constituem como objeto de análise de nossos estudos.

A partir dessa postura diferenciada assumida pelos estudiosos com relação à escrita, surgiram novas concepções e perspectivas de estudo dessa prática. Desse modo, é relevante observar e elencar os principais conceitos sobre a prática de escritura¹¹, uma vez que professores e estudiosos precisam posicionar-se nesse trabalho com a escrita, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, no espaço didático. Eles são os responsáveis por promover um ensino de língua eficiente/produtivo, preocupado com a utilização e a finalidade da produção escrita no meio em que é solicitado, e isso se torna possível à medida que as práticas sociais e o contexto no qual se insere o indivíduo contribuem para esta elaboração.

Nessa perspectiva, a visão de escrita enquanto dom não se enquadra na diretriz do âmbito social. Isso ocorre, por apelar-se à imaginação do sujeito, não transmitindo para ele conhecimentos necessários, já que se supõe que este detém as informações suficientes para a concretização da produção escrita. O professor deve vincular à proposta de escrita de texto, subsídios para que o aluno possa desenvolver a solicitação de maneira eficaz, pois “o trabalho de escrever aparece como uma consequência natural das informações disponíveis” (SERCUNDES, 1998, p.76).

Outro conceito que não se insere nas práticas discursivas é o que aborda o sujeito cognitivo desvinculado das relações sociais em que se insere. Não há uma preocupação com as condições de produção, mas com a capacidade do cognitivo, as operações mentais que o sujeito realiza, ou seja, o “papel do outro” é desconsiderado bem como a interação que deveria se estabelecer. De acordo com Leal (2003), os alunos não escrevem tendo em vista um público alvo, visualizam apenas a correção e avaliação realizada pelo professor. Aqueles supõem que pouco irá se aproveitar de sua produção e entende seu texto como um “produto fechado”, enquanto este restringe o espaço de discussão de idéias.

Assim, o sujeito cognitivo teria em mente apenas as estruturas textuais e o professor estaria interessado, exclusivamente, na produção final. Com isso, as possibilidades metodológicas que o professor poderia utilizar ficam restritas, uma vez que, sua interferência no processo cognitivo do aluno é limitada e não se considera a funcionalidade, o destinatário, o meio de veiculação e outros aspectos relevantes que condicionam a produção. A escrita, então, seria um produto com a única finalidade de atender uma exigência do professor, uma solicitação.

De acordo com Reinaldo (2002, p.88):

a perspectiva de texto como produto encontra-se presente em um grande número de estudos publicados a partir da década de 80. Orienta-se, entre outros, pelos seguintes pressupostos da Linguística de Texto: a) uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha no nível da frase é insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto; b) a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica; c) a leitura e a escritura são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico.

Há, ainda, a abordagem de escrita enquanto processo, na qual se considera o papel do sujeito cognitivo, incluído em um contexto social, que é capaz de condicionar a produção do texto escrito. Para Sercondes (1998) a produção é demonstrada por um processo, que integra construção do conhecimento e reais necessidades expressas pelos alunos. É fundamental, portanto, que o indivíduo tenha o conhecimento acerca do assunto abordado, para que possa refletir durante o processo de produção, a partir do mecanismo da recursividade. Além disso, o sujeito caracteriza-se pela autonomia durante o desenvolvimento da atividade, usando a monitoração constante (cognitiva) e tendo em vista a possibilidade de reescrita do texto em foco. A leitura, nesse ponto, também exerce caráter importante, pelo fato de estar concomitantemente associada à escritura e sendo vista como produtora de significados, fazendo com que o aprendiz desenvolva o senso crítico. Deve-se a essa abordagem o caráter de elaboração contínua, buscando aperfeiçoamento da prática escrita, visto que ela é utilizada como objeto reflexivo para realização de novas atividades e não como obtenção única do resultado final.

Nesse sentido, insere-se a noção de interacionismo sócio-discursivo, surgido no início do século XX, debatido pelo grupo de Genebra: Dolz e Schneuwly (1998) e Bonckart (1993 e 1997), fundamentados pelas obras de Marx (1951), Spinoza (1954) e Vygotski (1997). Esse paradigma, de acordo com Magalhães e Liberali (2004) possibilitou uma nova organização do trabalho, direcionando a formação para uma prática reflexiva. Nela, as situações influem na realização da produção textual, sendo elas:

- a) Externas: visão verificada por determinado número de observadores;

¹¹ A denominação de escritura, aqui utilizada como sinônimo de escrita, surgiu com as novas abordagens de estudo com relação ao texto escrito, um processo de produção que será enfatizado mais a frente.

- b) Internas: representação do mundo, para o indivíduo, de modo por ele interiorizado.

Categorias, essas, que conduzem para uma direta, e importante, relação entre o contexto de produção e o conteúdo temático. Sendo o primeiro, o conjunto de fatores que contribuem na forma como o texto é organizado (lugar da produção, destinatário, enunciador, momento), e o segundo, a consequência dessas etapas, ou seja, a concretização do conjunto de informações organizadas através da contextualização.

O interacionismo social é, nesses termos, de acordo com Bronckart (2004), caracterizado por um posicionamento epistemológico e político e por uma concepção das condições do desenvolvimento humano. Essa explicação reflete à própria definição de gêneros textuais¹², por está estritamente vinculada à situação sócio-comunicativa do aluno. Nessa lógica de relação com as práticas sociais, a escrita torna o aluno um ser crítico capaz de manifestar sua realidade social, enquanto o professor é responsável pela formação desse sujeito, a partir da escrita como objeto de ensino, enfoque de nossa pesquisa.

Com base nisso, a escrita é desenvolvida mediante saberes acadêmicos do professor em formação que são adquiridos tanto pela mediação do conhecimento do professor-formador, quanto por experiências com a escrita; e a apropriação de saberes diversos (acadêmico, cultural, condição trabalhista) para transmissão no ensino de língua na educação básica.

Dolz e Schneuwly (*apud* MAGALHÃES e LIBERALI, 2004, p.108), determina três níveis da capacidade lingüística (de ação, discursiva e lingüístico discursiva) envolvidos no momento da produção, período em que há necessidade de "a) levar em consideração as características do contexto e do referente (de ação), b) mobilizar os modelos discursivos (discursiva) e c) dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (lingüístico discursiva).

2. Letramentos, práticas sociais e ensino de escrita

Dentro de uma determinada situação sócio-comunicativa, tendo em vista o papel fundamental que exerce a língua nesse domínio, a prática de leitura e escrita é configurada, e totalmente dependente, por estarem relacionadas ao contexto sócio-histórico dos indivíduos que as mobilizam. Nesse caso, os variados domínios da vida são responsáveis por promover letramentos diferenciados. Assim, observar a escrita em contextos reais de produção é estudar o letramento sob uma perspectiva de realidade dos grupos que a utiliza.

Para Ribeiro (2005), o letramento é um fenômeno social, complexo, que abarca diversos graus e tipos de habilidades relacionadas ao uso da linguagem escrita e da utilização efetiva no âmbito das práticas sociais; e ainda, a maneira como são atribuídos significados a essas realizações por parte dos indivíduos e grupos em questão.

Matencio (1994) entende letramento como resultado da multiplicidade cultural advindo da complexidade estrutural das sociedades já tecnologicamente avançadas. Para tanto, ela caracteriza diferentes tipos de letramento, a saber: a) necessariamente plural (com efeitos sociais e estilos cognitivos distintos), b) ligado ao conjunto de práticas discursivas, admitindo variabilidade na expressão lingüística e nas práticas sociais, além de relacionar linguagem e pensamento; c) habilidade que se desenvolve em sociedade; d) a linguagem é interativa, a partir da ação realizada pelos sujeitos; e e) a relação com os avanços tecnológicos.

As possibilidades de contato com a palavra escrita são vastas, o que acaba provocando efeitos de cunho individual e social, capazes de modificar comunidades completas na qual o sujeito está inserido, e ainda, transformá-lo cognitivamente. Então, sob essa perspectiva, a língua é trabalhada numa abordagem mais aprofundada, já que não se detêm apenas na forma, desencadeando assim, a reconstrução dos sujeitos envolvidos. Logo, o letramento é responsável por torná-los desenvolvidos cognitivamente e socialmente, vindo a capacitá-los quanto a manifestação das diversas formas de ocorrência da língua a partir do contato com determinados suportes escritos¹³.

O termo "letramento" foi utilizado, inicialmente, por Mary Kato (1986 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 17) e durante o final do século XX foi trabalhado com base na supremacia da escrita, garantindo seu caráter de autonomia, sob o que se denominou "Modelo autônomo do Letramento". Nesse modelo, prevalece a noção de texto como material escrito independente, livre de significados e funções adquiridos da situação comunicativa. Essa linha de estudo, portanto, apresenta a escrita desvinculada do contexto sócio-

¹² Entendemos aqui o conceito de gênero textual de acordo com a definição de Dell'Isola (2007, p.17): "denominam-se de gêneros textuais, formas verbais de ação social, relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos".

¹³ Nossa afirmação, portanto, vai ao encontro do conceito de "Mito do letramento" apresentado por Kleiman (1995) em referência à Ong e Graff (1979), como uma "ideologia (...) que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição (...) mas também no âmbito do social"

comunicativo de produção, com fim em si mesmo, de maneira que é possível perceber a dicotomização entre fala e escrita, embora se reconhecesse uma relação contínua entre letramento e oralidade, que para Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2001) permanecia preso à “grande divisão”. Assim, podemos observar que alguns estudiosos apontam falhas quanto a sua parcialidade, ainda que prevaleça nas sociedades, por não se perceber as formas diversas de letramento, ou seja, como variável e dependente do contexto, como ocorre no “Modelo Ideológico do Letramento”.

O “Modelo Ideológico do Letramento” se situa à luz das práticas determinadas por comunidades sociais e culturais específicas, propondo-se em enquadrar o letramento às diferenças existentes. As estruturas de poder e cultura ganham destaque nesse modelo, pelo “reconhecimento da variedade de práticas culturais associadas à leitura e escrita” (STREET, 1993 *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 27.). Por esse motivo, ele não vislumbra a ocorrência singular do letramento, mas sua pluralidade, ou seja, baseia-se em um estudo do que se pode chamar *letramentos*, através de uma associação entre setores variados da vida e da escrita, esta última muitas vezes, colaborativa. Porém, de qualquer maneira, é importante ressaltar que esse modelo não subverte os resultados alcançados pela perspectiva autônoma.

Rompe-se, nesse modelo ideológico de letramento, com a divisão “fala e escrita”, numa visão de *continuum*, para o que Marcuschi (2001, p. 35) enfatiza:

portanto, o que me interessa defender não é uma noção de contínuo com ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

Tomaremos, então, para essa pesquisa o conceito de Letramento Ideológico, pois como afirma Street (*apud* Kleiman 1995), grande parte das abordagens realizadas sob o letramento no âmbito acadêmico situa-se nessa direção, uma vez que dá margens para críticas, avaliações e estudos aprofundados, em geral.

Por conseguinte, qualquer estudo do letramento terá como pressuposto as diferenças contextuais presentes em cada comunidade específica pelo fato de ser o letramento “um conjunto de práticas sociais que podem ser observadas em eventos mediados por textos escritos” (BARTON e HAMILTON, 2000, p.8).

Diante do exposto, ainda dentro das pesquisas e estudos sobre letramento, faz-se importante tratar as definições de eventos e práticas letradas, uma vez que seu conceito envolve tais definições. Desse modo, o primeiro abrange momentos que podem ser provenientes e observados pela prática tendo como foco o contexto social. Esses eventos, pois, perpassados pelo material escrito além de sugerir um papel naturalmente situado, corroboram para interação dos sujeitos e conseqüente construção de significados. As práticas, por sua vez, são totalmente dependentes da situação e para isso englobam o evento, ou seja, uniu-o à discussão e comentário acerca do texto escrito¹⁴. É uma interligação, um processo de unificação da leitura, escrita e práticas sociais que desenvolvem cognições e relações interativas com os outros sujeitos. Além disso, as atividades letradas possibilitam diferentes maneiras de se representar a cultura e as instâncias de poder que cercam os sujeitos dentro das sociedades.

3. Formação de professor

A postura exercida pelo professor, especialmente de língua materna, deve basear-se na constante capacitação tanto de conhecimentos teóricos necessários quanto de práticas metodológicas eficientes para o ensino. É, então, função do educador mediar o processo ensino-aprendizagem, objetivando o êxito do seu trabalho.

A partir dessa contextualização, as circunstâncias sociais aliadas aos papéis assumidos pelo professor e pelo aluno no momento de interação em sala de aula, co-atuantes nesse processo, caracterizam a escola enquanto instituição de transferência, desenvolvimento e aquisição de conhecimento. Para que esses aspectos, que envolvem o espaço didático, sejam concretizados faz-se necessário relacionar teoria e prática, dispondo de saberes pré-estabelecidos vinculados às práticas sociais do aluno e a saberes cognitivos desenvolvidos por esses aprendizes. Desse modo,

são fundamentais à profissão docente tanto os conhecimentos científicos, quanto os saberes da prática (isto é, experienciais ou docentes) (...) perpassados por elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais. (BEZERRA, 2005, p.158)

¹⁴ Em termos de simplificação, podemos estabelecer o evento através de uma relação direta com o geral, enquanto que a prática estaria mais voltada para o particular, ou seja, à interpretação que se dá a tal evento.

Assim, o professor da formação inicial e/ou continuada precisa orientar o aluno-professor para um trabalho voltado à realidade social do indivíduo, com o intuito de fornecer a estes conhecimentos gramaticais, abordagens estruturais e pontos teóricos, em geral, associado ao uso efetivo da língua nas diferentes instâncias sociais, na qual se apresentam. Como afirma BRONCKART (2006) “seu trabalho específico consiste justamente em efetuar uma constante negociação entre as prescrições oriundas dos princípios metodológicos e as reações concretas da classe”. O trabalho passa a ser, então, mais definido, mais interessante e relevante para os aprendizes, que criam inúmeras relações/associações da prática com a linguagem real utilizada por ele.

O que torna esse modo de atividade ainda mais importante é o fato de percebermos o aluno do professor em formação como principal beneficiado desse estudo direcionado ao contexto que o primeiro está inserido, pois o “saber-fazer” passado desde o professor-formador cria uma corrente seqüencial extremamente relevante no ensino de língua.

Dentro da perspectiva letrada atribuí-se ao professor o caráter de mediador em potencial, como afirma Kleiman (*apud* CORRÊA e BOCH, p. 81) ao dizer, através do pressuposto de que a escrita é ideologicamente definida, que

a concepção de ensino dos estudos do letramento esvazia a idéia do intermediador, na medida em que todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais.

Entretanto, é possível perceber que os cursos de formação de professor enfrentam dificuldades no tocante ao assistencialismo precário oferecido nas diversas estruturas acadêmicas, afetando, assim, a associação: teoria aprendida e realidade de ensino diária.

Há, com isso, uma grande procura por cursos de “reciclagem” / atualização de conhecimentos e saberes pelos docentes já atuantes, muitas vezes, numa tentativa de suprir lacunas deixadas, provavelmente, pela própria academia, ou seja, problemas não discutidos durante a formação inicial, pela instituição de ensino, que agora refletem na sala de aula. Isso, pois, deveria estimular o professor-formador, fazendo-o buscar estratégias de ensino que auxiliem o aluno-professor, de maneira tal a fazê-lo buscar, unicamente, renovação de mecanismos teórico-metodológicos que desenvolvam a profissionalização, e não, de conteúdos específicos necessários ao ensino. Nesse contexto comungamos com RAFAEL (*apud* SIGNORINI, 2007, p.198) ao defender que

ao refletir sobre os prováveis/possíveis objetos de ensino, à luz das teorias estudadas, o professor em formação aponta para concepções e visões norteadoras do trabalho docente, como concepções e visões sobre ensino-aprendizagem, sobre o objeto de saber (*o que é escrita*, por exemplo) e sobre o objeto de ensino (*ensinar escrita*, por exemplo).

O professor é, além de um profissional que procura desenvolver um conteúdo proposto a ponto que seus alunos compreendam e construam conhecimentos embasados neles, o responsável por propiciá-los saberes adequados para elaboração do senso crítico pela reflexão. Assim, essa corrente seqüencial de conhecimento deveria ter início nos cursos de formação, capacitando os sujeitos e fazendo-os desconstruírem representações tradicionais/estruturais da linguagem para um trabalho que vê o processo ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos (MAGALHÃES *apud* MAGALHÃES, 2004) capaz de transformar a vida e a realidade dos sujeitos envolvidos.

A formação do professor e a lingüística aplicada caminham juntas nessa abordagem, correspondendo a uma relação direta, por está essa última sob a noção de multiplicidade disciplinar, procurando estabelecer comunicação com as situações sociais interativas, tendo como foco as construções identitárias, nesse caso, na formação do sujeito professor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. Natureza das práticas letradas

Na observação dos três alunos-professores envolvidos na pesquisa é possível identificar, através da entrevista, práticas letradas extra-acadêmicas, que serão (ou não) mobilizadas no ensino de escrita do estágio supervisionado. Tais sujeitos assumem, nesse novo ambiente, duas identidades distintas: a de aluno do ensino superior, que se concentra na realização de atividades profissionais; e a de professor do ensino básico, enquanto responsável por ministrar aulas, na condição de aluno-professor.

As práticas não acadêmicas mencionadas por eles, dizem respeito a ambientes que o circundam, situando-o, enquanto indivíduo numa coletividade, ou seja, envolvido num grupo social, que pode ajudar ou mesmo influenciar sua atuação na disciplina em questão. Para tanto, os dados da entrevista (sugeridos na segunda seção) apresentam as seguintes relações externas de prática escrita:

Ex 04: Fragmentos de entrevista realizada com os sujeitos envolvidos na pesquisa

AP1: sou de uma igreja (...) Trabalho com adolescentes... Sempre grupo de peças, jograis eu sempre to envolvido nesse meio aí (...) eu escrevo peças de teatro, jogral (...) escrevo textos para serem lidos para o público (...) eu acho que isso ajuda bastante porque re/ você mesmo não estando na sala de aula você já tem uma noção das dificuldades ou do UNIVERSO do trabalho com o adolescente, acho que isso é interessante.

AP2: eu sou orientadora educacional também... então a gente a gente faz projetos sim... mas assim a gente faz projetos junto/ com os professores, pra eles executarem em sala, né? E a gente vai acompanhando.. (...) é:: ajuda na questão da/ ...em tudo, né? É assim... porque primeiro nas discussões... planejamento, né? Quando a gente vai planejar sente-se mais segura, porque já tem toda uma história, né? Uma formação... e na execução mesmo, das aulas.

AP3: eu trabalho na coordenação pedagógica(...) , as vezes vai fazer um comunicado, eu preencho o senso escolar das escolas, aí você tem/ é mais informacional (...)aí eu sempre tô envolvida na escrita no emprego.

A fala dos sujeitos revela em comum entre eles: um histórico de letramento relevante na formação profissional, práticas externas de trabalho com a escrita e uma possível percepção de relação repercutiva entre o ambiente frequentado e o ambiente de sala de aula. Essas ações vivenciadas no social e identificadas pelos excertos acima demonstram a presença da escrita cotidianamente, ao que AP1 chega a refletir no sentido de estabelecer uma direta relação entre o que realiza e sua influência na aula de escrita, o mesmo ocorrendo com AP2. Todavia, AP3 não revela qualquer posicionamento que remeta a uma prática externa interligada à sua aula ou mesmo algo capaz de influenciar sua execução.

Além disso, através de uma observação comparativa, é possível perceber diferenças nas atividades citadas, uma vez que os dois últimos sujeitos (AP2 e AP3) trazem práticas relacionadas ao seu ambiente profissional: AP3 é, ainda, proveniente de um curso incompleto na área de humanas e AP2 formado em outro curso, também na área de humanas, especificamente em educação, tendo inclusive experiência com turmas de ensino fundamental e médio, enquanto que o primeiro aluno-professor não aborda qualquer espécie de trabalho, o que pode julgar sua atividade citada como lazer, fruto de uma experiência pessoal.

1.1 Um olhar sobre as aulas de escrita

A continuação sucessiva das aulas dos três alunos-professores segue praticamente o mesmo direcionamento: uma espécie de “repetição didática” que caracteriza a singularidade das aulas de ensino de escrita pelos sujeitos. Essas práticas nos possibilitam afirmar uma aproximação ao ritual, fugindo ao espontâneo, que corrobora com o explicitado por Matencio (2001), conforme os fragmentos a seguir:

Ex 05 : Fragmento de início das aulas

AP1¹⁵: Oh, presta atenção!... quantos de vocês fizeram a atividade, psiu! Quantos de vocês fizeram a atividade de escrita que foi passada ontem por A2?

AP2: eu dei uma lida nos textos de vocês... da semana passada, lembram? (...) pra vocês... escreveram algo a respeito. Estão lembrados?

AP3: vocês lembram o que a gente falou na aula anterior? Que eu coloquei o nomezinho ali no quadro?

Assim, pode-se notar que há no início da aula uma ênfase no produto informativo, e na memória de curto prazo, uma vez que os alunos-professores não constroem junto com o aluno, ou mesmo não garantem a estes, espaços para interagir e expressar algo que venha responder ao “questionamento”. O fato de encontrarmos nas aulas observadas a existência de uma repetição de abertura nos dá margem para a interpretação de que tais práticas sejam resultado de uma dada orientação presenciada no ensino superior, revelando descompasso para com a proposta de atividade com o ensino básico fundamental, no qual se

¹⁵ Nomenclatura que remete ao Quadro I. “Representação do processo de coleta de dados”.

prevê uma aproximação maior com o aluno capaz de, partindo dos conhecimentos prévios e já adquiridos destes, dá prosseguimento a aula, dinamizando o ensino e construindo, coletivamente, o conhecimento.

No que se refere ao processo de desenvolvimento da aula, há uma dependência das sequências de trabalho dos outros alunos-professores. No caso específico de AP1, realiza-se o trabalho com o gênero *relato*, desenvolvendo características e peculiaridades funcionais no tocante a prática social desse gênero, através do mecanismo de escrita e reescrita. AP2 trabalha sob uma perspectiva mais temática, preocupando-se em destacar a relevância contextual, possibilitando-os o contato direto com o tema (Bullying) a ser desenvolvido paralelamente com o gênero *resumo*. AP3, por sua vez, detêm-se na análise linguística, ao que se intitula *coesão-referência* ou *referenciação*, na mesma esfera de trabalho de AP2, o *resumo*.

O fechamento das aulas se dá, em sua grande maioria, com a solicitação de um material escrito referente ao objeto trabalhado, seja relato ou resumo. Isso é observado nas duas aulas de AP1 e em uma aula de AP2. AP3, porém, por direcionar um trabalho mais voltado à análise linguística, realiza durante toda a aula a feitura de materiais relativos ao assunto em questão. O problema, pois, que se estabelece nesse último ponto é o fato de não haver um trabalho reflexivo no que se refere à coesão referencial a partir dos textos já elaborados pelos alunos, distanciando-os da perspectiva de trabalho com o gênero e o tema específico escolhido.

Outro aspecto relevante, ainda dentro dessa caracterização das aulas, é o fato de AP2 revelar durante as orientações que não se identifica com o trabalho de reescritura, o que justifica sua colocação nas três primeiras aulas, pelo fato de ficar incumbida das noções preliminares: “*a gente teve uma conversa assim, informal. E, olha fulano “eu quero trabalhar com isso, eu quero trabalhar com aquilo”, aí com “eu vou trabalhar com reescritura”, eu digo “pronto, pode ficar a vontade, fique com sua reescritura”*”. A explicação dada recai sobre uma preferência com o trabalho reflexivo, estabelecido pelas conversas e debates, sob a qual nos deteremos mais adiante.

1.2 Mobilização de estratégias discursivas

No ensino de língua em geral, faz-se necessário a procura, por parte do professor, de estratégias metodológicas e discursivas capazes de tornar o ensino de escrita, de modo particular, eficiente e diretamente relacionado às realidades dos alunos. Essa afirmação aponta para Perrenoud (1996) cuja noção de competência vincula-se a de uma concepção como saber mobilizado. Desse modo, percebemos uma preparação diferenciada dos alunos-professores em análise, responsável por preocupar-se com mecanismos diversos de mobilização de conhecimento e percurso didático pedagógico de ensino de escrita.

A presença de muitos modalizadores, por exemplo, caracterizam o trabalho de AP1 como uma forma de ensino-aprendizagem preocupada com o *informar*, no sentido de que utiliza recursos como a própria expressão fática para determinar ordem, impor comando e disciplina, através de uma linguagem branda, serena e, por vezes, pouco preocupada com o alcance da exposição. Há ainda, a retomada quase que totalmente da fala do professor-formador, numa busca por justificar e garantir a comprovação da referida expressão, como o que ocorre durante a explicitação das etapas de reescritura, comprovada no fragmento 06:

Ex 06: Fragmento da aula de escrita realizada por AP1

AP1: (...) Uma primeira etapa... é o planejamento, psiu! O que é que você faz no planejamento? Você precisa pensar basicamente... situar o seu texto no sentido do interlocutor, ou seja, pra que/ pra quem você vai escrever seu texto, qual a imagem, o que você quer dizer, qual a () nesse processo de planejamento, (...) você ainda não começou a MATERIALIZAR o seu texto de forma ESCRITA, embora isso possa acontecer no processo de planejamento... Então, esse processo de planejamento ele precede o ato de escrever, o ato de materializar o texto no papel. (...) A segunda fase é uma escrita propriamente dita. Você vai colocar em prática aquilo que você planejou (...). Uma terceira etapa seria a avaliação ou a auto-avaliação. E a última etapa seria a reescrita. A reescrita ela se dá depois da auto-avaliação ou da avaliação do professor.

As aulas de AP2 e AP3 não seguem esse alinhamento institucional estabelecido por AP1, no entanto, apresentam uma prática dinâmica e dialógica que se assemelha a realizada pelo seu professor-formador, abrindo espaço para construção coletiva do alunado e garantindo autonomia em seu trabalho. As aulas de AP2 são bem caracterizadas pela presença de dinâmicas que objetivam promover a motivação reflexiva, enquanto que as aulas de AP3 são marcadas por diversidade de gêneros na construção do sentido da referenciação, embora não trabalhe com o resumo, gênero originalmente foco do seu trabalho.

Por outro lado, o exercício da prática desses sujeitos centraliza-se no campo temático, deixando, muitas vezes, outros aspectos referentes ao processo escrito de lado.

AP2 apresenta como objetivo em sua sequência didática “Discutir o tema Bullying” e ao final da aula sugere um *reconto*, estratégia linguística utilizada para aproximar o aluno do objeto escrito sem denominar, de forma explícita, o que realmente seria objeto de escrita, o *resumo*, ou seja, a nomenclatura usada seria indicio de relação oral e escrito, uma vez que se realizou tal atividade de maneira oralizada anteriormente a este trabalho.

A transposição do conhecimento adquirido na instituição de ensino superior, frequentada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, deveria ser transformada, a ponto de adequar-se à proposta da série a que se deseja ensinar, já que este requer novos mecanismos metodológicos de aprendizagem e de relacionamento professor-aluno. Essa afirmação é ratificada por Tardif (2007) ao tratar da necessidade de constante atualização e aperfeiçoamento da prática do professor, em especial, aquelas que advêm de conhecimentos especializados e formalizados adquiridos no curso da formação. Estes por terem um caráter pragmático, evolutivo e progressivo requerem de quem os mobiliza atitudes de uma formação contínua. Porém, é ainda no percurso da execução, que o aluno-professor é avaliado. Essa simultaneidade de funções (execução e avaliação) acaba dificultando uma proposta de trabalho diferenciada, como a própria relação aluno-conteúdo, que venha a atingir efeitos contrários ao que se pretende com a disciplina Prática de Ensino. O aluno-professor prende-se ao que está determinado pelo seu plano de aula e procura não desvirtuar seu objetivo, ou mesmo ouvir determinadas colocações, que venham a pôr em risco sua execução de ensino de escrita na referida disciplina.

2. Impacto das práticas letradas

As percepções amplas sobre letramento discutidas na terceira seção demonstram que as práticas letradas fora da academia vão de encontro à colaboração nas concepções de ensino assumidas pelos alunos-professores objetos dessa análise. A escola, então, ganha destaque como principal agência de letramento, todavia, não única. Nesse caso, a presença de práticas diversas, realizadas pelos sujeitos, quer seja profissional, na atividade diária com a escrita no ambiente de trabalho, normalmente voltado para a educação como já apresentado, quer seja nos ambientes religiosos, na preparação escrita de materiais, acabam influenciando positiva ou negativamente no trabalho com a escrita em sala de aula, enquanto objeto de ensino.

Os alunos-professores assumem o caráter de atores sociais, com determinados papéis concretizados no momento da aula. São eles os desencadeadores de uma dada avaliação por parte do professor-formador, tendo em vista as instâncias de poder que se criam e se concretizam, acarretando em certo distanciamento nessa relação professor-aluno e na relação ensino-aprendizagem, por centralizarem o ensino enfatizando, significativamente, a informação, enfocando, sobretudo, o conteúdo destinado ao momento de aprendizagem. Com isso, desconsidera-se o aspecto comunicacional do momento de aula, cuja realização interacional poderia proporcionar a co-construção conjunta da natureza informacional promovendo um efeito de sentido do conhecimento produzido de forma cooperativa.

2.1 O ensino de escrita e as práticas sociais

O ensino de escrita que se pretende atingir atualmente é aquele voltado para as práticas sociais, direcionado para o funcionamento comunicativo e para a importância e relevância dentro do grupo social de quem a mobiliza. É interessante ainda perceber que a escrita é uma construção social, complexa, heterogênea e processual, que vai além do resultado final e dos mecanismos internos realizados pelo indivíduo, aspectos relevantes por considerar os fatores que adequam a prática de escrita ao funcionamento da língua.

A partir disso podemos estabelecer um paralelo e ao mesmo tempo discriminar os trabalhos realizados com a escrita como objeto de ensino, sua efetivação e as concepções subjacentes a essa maneira de trabalhar pelos três sujeitos, vejamos o fragmento que segue:

Ex 07: Fragmento da entrevista de AP1

AP1: **a escrita** ela deve ser vista, hoje em dia mais que nunca, **como um processo...** a gente sabe das limitações da sala de aula, de você aplicar a escrita como um processo ,mas... na minha concepção **escrita é um processo que requer planejamento, escrita e com certeza uma avaliação e posterior reescrita.**

AP1 mostrou durante a entrevista uma concepção de escrita pautada na atividade processual, retomando conhecimentos adquiridos durante a graduação e na disciplina alvo, elencando teoricamente as etapas do processo de escrita e a necessidade dessa percepção, conforme destaque dado a passagens do fragmento.

O excerto acima demonstra amadurecimento significativo das teorias apreendidas durante a graduação (formação), embora não extrapole os limites *do dizer*, já que essa fala contradiz sua atuação no estágio supervisionado. A aula de reescrita do sujeito em foco AP1, por exemplo, refaz o percurso teórico na oralidade, entretanto na prática a ênfase recai sobre e os mecanismos cognitivos dos indivíduos, ou seja, processos mentais, de ação do pensamento por impulsos, que embora estejam presentes na produção escrita não se fazem suficientes na explicação desse fenômeno, e na identificação de forma pontual de determinado problema de escrita. Esse aspecto foi percebido e conseqüentemente *reorientado* pelo professor-formador, ao verificar um comportamento discursivo de planejamento/preparação para um determinado público-alvo, que não corresponde ao desejado. Vejamos o fragmento 08.

Ex 08: Fragmento de orientação de AP1 com o professor-formador no dia 10/07

PF1: “O que vocês compreendem por escrita como processo? Quais as etapas que poderiam existir numa concepção de escrita?”. Tá parecendo uma aula, por isso que eu botei uma interrogação, tá parecendo uma aula teórica, aqui no curso de letras, que vocês vão dá pra os alunos, pra discutir sobre o que é escrita, qual é a finalidade, não nesse nível.

Não há na sua prática um interesse baseado na coletividade, mas nos processos mentais (individuais) realizados pelos alunos na resolução de um problema que a eles foi direcionado. A partir do momento em que se detêm nesse aspecto, a problematização do material escrito transfere-se do aluno para o professor e do professor para o aluno, tirando, pois, a responsabilidade construtiva, coletiva de escritura.

O aluno-professor não mantém um contato direto com o alunado no importante momento de escrita e reescrita, nos quais os mecanismos de planejamento, (re)leitura, higienização e o levantamento pontual de elementos relativos à progressão textual (coesão, coerência), deveriam ter sido mais presentes nessa interação proximal. Não há, portanto, uma construção socializada durante essas etapas, apenas enumera-se os problemas e espera-se que o aluno entenda e resolva-os, sempre se preocupando com a natureza padrão/formal da língua.

Ex 09: Fragmento retirado da aula de reescrita ministrado por AP1

AP1: Nós levamos os textos de vocês para casa e realizamos o que nós chamamos de avaliação dos textos de vocês. (...) vocês vão reescrever o texto de vocês, ou seja, escrever novamente, só que observando algumas coisas que nós apontamos no texto de vocês (...) reescrever para adequar o texto de vocês a situação, ao gênero, e também corrigir alguns errinhos de ortografia que vocês cometeram.

Há a determinação de problemas que agora retornam para os alunos, a fim de que estes possam resolvê-los e atingir o nível ou a concretização esperada pelo professor. Pode-se, portanto, perceber uma ênfase nos processos cognitivos (baseado no “ego”) diferentemente no expresso na entrevista, evidência de um agir não prototípico do interacionismo sócio discursivo, a partir de um foco individual, de aparato mental. Na realização da atividade, os alunos visualizam exclusivamente a correção do professor, enquanto este, sob a situação de observação e avaliação, preocupa-se com o resultado do processo para atingir determinada exigência institucional. Enfatiza-se, portanto, o produto textual e não os processos que envolvem, de fato, a produção do material escrito.

Em se tratando da perspectiva metodológica de ensino de escrita explicitada por AP2 durante a entrevista evidencia-se como um diálogo com o dito por AP1, no sentido de relacionar a escrita com à realidade social: “(escrita) é a gente trabalhar o real mesmo”. Mas, diferentemente do primeiro sujeito citado, as aulas de AP2, baseiam-se, quase que exclusivamente, na abordagem temática, enfatizando o tema (Bullying) e sua presença na vida cotidiana, além de situar sua execução em aspectos motivacionais. A escrita, portanto, é trabalhada de modo superficial, inclusive sob estratégias linguísticas diferenciadas (como já dito, *reconto para resumo*).

As aulas que se seguem iniciam o trabalho efetivo com a refeitura do material, porém sem qualquer espécie de marcação pelo professor, conforme registro 10.

Ex 10: Fragmento retirado da terceira aula de AP2

AP2: eu gostaria que vocês fizessem o seguinte, releiam o texto de vocês/ eu só li tá, não corriji não. Releiam e vejam o que/ observem se o que vocês colocaram com relação a essa pergunta “O que você compreendeu acerca do tema”. Se agora em/ depois de vocês/ em casa, por terem tido () se vocês tem essa mesma ideia. Tá certo? Ai aqui mesmo a gente pode refazer. Colocar “o que é Bullying?”, “o que é que a gente compreende de fato?”

Essa maneira de trabalhar não sistematiza as etapas que demandam o tratamento do objeto em estudo. Tratar o gênero ou o tema não precisa, necessariamente, de uma sequência pré-determinada, sujeitos ao instante comunicacional, mas precisam ser tratados em algum momento. A forma que se apresenta esse fragmento não deixa de forma clara a visualização do aprendiz com relação à adequação ao gênero e à funcionalidade comunicativa. A ênfase é no tema e na construção de sentido do assunto que vem sendo realizado em sala. O material recolhido serviu como direcionamento para as discussões anteriores, uma espécie de “atividade diagnóstico”, que, portanto, teve um processo avaliativo do professor sob objetivos específicos.

Diferentemente do primeiro sujeito, essa ação para com os textos produzidos e a turma, retoma muito das orientações do professor-formador, já que este garante a turma um caráter autônomo, mesma atitude tomada pelo professor-formador. No entanto, tendo em vista o público a que se dirige muito se modifica e o alcance da exposição torna-se limitado. Nesse sentido, a concepção de escrita apresentada na entrevista também se desfaz pelo fato de haver novamente o individual em detrimento do coletivo, uma perspectiva cognitivista de trabalho com a escrita, que se deve principalmente ao contexto de produção incluído, que mesmo existindo é restrito. Traduz-se um modelo inspirado no positivismo, preocupado com o processo cognitivo (cognição), interno, lógico e autônomo pelo qual passa o sujeito nessa construção psíquica de elaboração textual (GARCEZ, 1998).

Em relação à AP3, a aula de escrita seguiu aspectos semelhantes à AP2, uma noção de escrita voltada aos aspectos individuais, muitas vezes, pelo fato de o aluno-professor acompanhar os processos existentes na atividade de uma perspectiva distante. O aluno é informado da presença do professor e da possibilidade em acionar sua orientação, porém esse acompanhamento não ocorre sem essa necessidade de interferência do aluno, como espontaneidade no trabalho do professor. Esse tratamento muito informal que é dado dificulta ainda mais a relação, distanciando o professor e o aluno e aproximando este as estruturas textuais.

O aluno-professor, por sua vez, solicita a tarefa e determina alguns comandos norteadores do trabalho, buscando relacionar os exercícios feitos naquele momento e o resumo (foco das aulas) elaborado anteriormente. Vejamos o fragmento 11.

Ex 11: Fragmento retirado durante a segunda aula de AP3

AP3: ((durante reescrita de um mesmo texto sobre Bullying)) Pode fazer com calma. Procurem/ vocês vão pensar, não só substituir, vão pensar nas melhores palavras que você pode usar. (..) sempre vê qual o sentido que tá tratando a frase... então quando vocês forem pr'o resumo de vocês (...) vocês já sabem, tem noção de como utilizar essas palavras. (...) a gente deve está sempre pensando no texto que a gente tá fazendo, né? Se a gente tá falando sobre Bullying, e a gente utilizar a palavra “esse fenômeno” vai saber que está falando sobre o Bullying, né?

Essa prática, expressa nos fragmentos acima, vislumbra a um direcionamento de escrita, evidentemente, preocupado com os processos mentais (“pensar”), que são, por outro lado, vinculados ao trabalho maior, mesmo não sendo ele objeto da aula de referência. A presença de vários gêneros textuais e a preocupação com o estabelecimento de sentido enriquece a aula, porém descontextualiza a atividade processual que está sendo feita. As chamadas breves que rememoram o texto-base são de grande importância, haja vista ser o único recurso de aproximação do aluno com seu texto.

A autonomia nos textos utilizados torna os alunos preocupados com o texto do “outro”, em fazer sentido algo além posto no papel. Isso se efetua na reescrita coletiva, de um material entregue: “*Então agora vamos fazer juntos esse exercício/ de fazer a referência num texto sobre Bullying. Vamos pensar, como é que a gente pode fazer.*” (cf. Anexo III)

Os exercícios escritos propostos, de preenchimento de lacunas e identificação de termos para correlação do espaço a ser ocupado, determinam um trabalho muito pontual, voltado para os processos mecânicos e separados da proposta de seu próprio texto. A teoria é exposta de forma dinâmica, com atividades diferenciadas em gêneros diversos, no entanto o aluno não consegue figurar um paralelo entre

esta abordagem teórica e seu trabalho escrito, vindo este a ter “indagações” ou “problemas” da mesma ordem. As propostas de escrita, então, ficam situadas, estanques em relação à mutabilidade dos conteúdos, numa idealização do texto através da apreensão do código na obtenção do material final.

2.2 Relevância das práticas letradas

É possível sinalizar, a partir dos sujeitos, uma variedade de práticas sociais externas que perpassam tanto ambientes religiosos quanto profissionais, em que se efetivam produções escritas com finalidades específicas. Nesses termos, AP1 acredita numa colaboração positiva de sua prática fora da academia em relação a sua atuação em sala de aula. Porém não é o que se identifica na observação de sua execução. Percebe-se, pois, um deslocamento interativo na relação professor-aluno e uma preocupação exclusiva em passar a informação, num eixo alinhado de conteúdo exposto e exigência da disciplina.

Além disso, AP1 não apresenta exemplificações que lhe sejam recorrentes nos meios frequentados, sugerindo um afastamento entre *o que se faz* e *o que (e como) se ensina*. A elaboração de materiais extra-classe não são recuperados nesse momento, além de não ser capaz de interferir nas condições de produção e no contexto da tarefa. Por apresentar essa visão de escrita, o trabalho de AP1 explica-se por um letramento autônomo, que corrobora com o exposto por Kleiman (1995, p.22)

a característica de “autonomia” refere-se ao fato que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado.

A maneira de lidar com a turma e seu comportamento passivo, sereno (já comentado) reflete uma transposição sutil de sua prática experiencial no ambiente religioso. Seu discurso transfere a maneira de se relacionar, de desenvolver a aula (à semelhança de um ritual) e de interagir com a turma, porém não se recuperam as atividades escritas propriamente ditas, que o sujeito produz nesse meio externo e que foram citadas durante a entrevista (escrita de peças teatrais e textos reflexivos)¹⁶.

No que concerne ao segundo sujeito (AP2), a prática profissional é consideravelmente refletida na aula de ensino de escrita, uma vez que se nota um rito semelhante a uma palestra. Pelo fato de ter este contato com os professores na elaboração de materiais, através de um desenvolvimento reflexivo do planejamento e dos projetos que serão realizados em sala, há na sua prática de ensino semelhante atuação, voltando-se sempre para as reflexões e discussões do tema, deixando para um segundo momento alguns elementos fundamentais (mesmo que de início) no tocante ao resumo e focando sua atenção para relevância temática, de aproximação e conhecimento do assunto trabalhado.

A clareza de seu agir praxiológico é percebido antes mesmo de sua execução, quando revela na entrevista sua preferência por tal estilo de aula¹⁷, conforme verificamos no fragmento que segue:

Ex 12: Fragmento extraído da entrevista com AP2

AP2: é, eu gosto mais de trabalhar nessa questão de tá conversando, sabe? Ouvindo, né? Essa parte mesmo de conversação, eu me sinto mais à vontade. Mas, já trabalhei com reescritura, já/ nas minhas salas de aula. Mas eu prefiro/ é questão assim de me sentir mais à vontade, né? Quando a gente está questionando, refletindo, debatendo, eu me sinto mais à vontade, por isso que eu preferi começar as aulas, né?

No trecho transcrito é notória a existência de um estilo de aula centrado nas partilhas vivenciais, na aproximação à temática e nos exercícios motivacionais. Além disso, seguindo o mesmo modo de AP1, AP2 trabalha com um tratamento mais “suave” e passivo com a turma, inclusive com um timbre de voz similar ao usado por um membro de equipe responsável por desenvolver questionamentos e discussões que recaiam sobre o pensamento e a reflexão dos sujeitos. Os próprios objetivos apresentados para as duas primeiras aulas a serem ministradas assumem esse posicionamento: “1. Discutir o tema bullying”, “2. Reconhecer e discutir a violência moral como uma agressão”. A terceira e última aula de AP2 objetiva: “3. Identificar

¹⁶ Retomada do Ex 04. Fragmentos de entrevista realizada com os sujeitos envolvidos na pesquisa

¹⁷ Ver também Ex 04: Fragmentos de entrevista realizada com os sujeitos envolvidos na pesquisa

resumo descritivo e informativo”, porém, não são estes fatores marcantes de sua aula que acaba por encaminhar-se nos mesmos modos dos anteriores, interessado em reflexões e discussões.

A prática do letramento autônomo acarreta uma separação funcional da escrita, como o afirmado por Kleiman (95, p22), em que o processo interpretativo do texto escrito estaria dependente do seu objetivo lógico-interno e não de estratégias capazes de reformular, como as observadas na oralidade.

AP3, por sua vez, não demonstra a retomada de sua prática externa em sala de aula. Embora haja um auxílio maior para com os alunos, seu modo de agir não transpõe outros aspectos referentes ao seu letramento profissional. Evidencia-se um possível sujeito AP3-aluno totalmente desligado ou desvinculado do sujeito AP3-profissional, no qual as relevâncias do trabalho na secretaria de educação não são retomadas na hora do ensino de escrita. Mesmo trazendo um grande número de gêneros que serviriam de estratégia para relacionar o conteúdo estudado e os alunos, nenhum deles, porém, correspondem de fato aos usados por AP3 em seu meio profissional.

Os elementos pontuados na referência não assumem um caráter social, enquanto necessário para compreensão textual e determinado pelas condições de produção. Seu objetivo é delimitado pela sala de aula e pelo próprio texto, que não é capaz de assumir maiores dimensões, fazendo com que seu trabalho com a escrita se distancie ainda mais do trabalho extra-classe como secretária no setor de coordenação pedagógica, que apresenta objetivos específicos nas elaborações de texto, capaz de condicionar essa ação e representar através da produção o que está sendo explicado em sala através de outros textos. É relevante, ainda, falar em significação, pelo fato do sentido ser construído com os mecanismos utilizados por seu escritor e não por sentidos concretos situados e apenas mobilizados em determinado contexto. Os métodos de referência são diferenciados para cada produção e para cada produtor, porém é mostrado na limitação em possibilidades de uso e de contexto.

Apropriar-se desses métodos referenciais não é indicador de êxito na construção do sentido, já que o aluno é afastado de sua finalidade, ou seja, distanciado de seu texto escrito que é base de todo processo de aquisição de conhecimento no curso de produção oferecido pela disciplina e ministrado por esses alunos-professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados – entrevista, diário de campo e execução – foi possível perceber práticas letradas extra-acadêmicas capazes de influenciar o ensino de escrita, de modo a mobilizar determinados mecanismos imbuídos dos valores que assumem em seu contexto específico. As ações retomadas apenas tiram o sujeito do meio extra-classe e o introduz na sala de aula, prosseguindo na continuidade das estratégias linguístico-discursivas utilizadas que, porém, acabam por não se adaptar àquele universo de ensino.

AP1 recupera do seu ambiente religioso (prática extra-acadêmica), certas formas de trabalho na busca por moldar sua prática de ensino à série proposta. No entanto seus trabalhos, efetivamente escritos, não são retomados como recurso textual exemplificativo. Além disso, não sugere a propositura de um texto tendo em vista os processos que o envolve e as suas necessidades de adequação, embora demonstre isso na oralidade.

O mesmo ocorre com AP2, que durante a entrevista já demonstra sua maneira de trabalhar (de forma mais reflexiva e voltada para discussões temáticas), fazendo-a deter-se num trabalho mais direcionado a partilhas vivenciais. Nesse sentido, aspectos fundamentais do processo, além do próprio processo, de escritura são desconsiderados e a temática é exclusivamente evidenciada.

AP3 não aborda qualquer gênero que venha a indicar a introdução de seu ambiente externo na sua prática pedagógica, completando-a ou interferindo-a negativamente. A escrita deixa de ter essa noção processual e passa a ser um produto, determinado em si mesmo, uma vez que as construções de certas concepções referentes ao texto não contemplam as produção individuais/ pessoais, o que determina o sentido da análise linguística distante das próprias produções.

Tais procedimentos interpretativos respondem a um dos objetivos norteadores deste trabalho - a identificação de fatores externos que influenciam na mobilização dos saberes acadêmicos orientados na graduação sobre a escrita

Com isso, observa-se em todos os sujeitos analisados, uma preocupação com o desenvolvimento avaliativo da disciplina (prática de ensino), desencadeador de uma didática de ensino-aprendizagem voltada para o que o professor-formador pretende perceber, e desconsiderando o conhecimento adquirido (ou não) pelo alvo das aulas, os alunos, haja vista a ênfase dada ao aspecto informacional, comprometido com a exposição teórica e não nos elementos comunicacionais, respondendo, pois ao nosso segundo objetivo – a possibilidade de explicação de tais fatores para os conflitos e desvios em relação ao ensino da escrita tal como orientado

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacy Practices In: Barton, David, HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz. *Situated literacies*. London e New York: Routledge, 200, p. 07-15.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: Signorini, Inês. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria do ensino fundamental, MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: Educ, 1999.
- _____, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____, Jean-Paul. Comentários conclusivos. Para um desenvolvimento coletivo do interacionismo sócio-discursivo. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo (RS), v.2, n.2, p. 113-123. Jul/dez. 2004
- BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____, Angela B. e MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 89-119.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e LIBERALI, Fernanda Coelho. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. In: **Calidoscópio**, Revista de Lingüística Aplicada, São Leopoldo, RS: Editora da revista Calidoscópio, vol. 2, nº 02, julho/dezembro de 2004.
- MAGALHÃES, Maria Cecília (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. (trad. Patrícia Ramos) Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.
- REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de textos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora & DIONÍSIO, Ângela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ROCHA, Gladys e VAL, Costa, Maria da Graça. (orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFNG, 2003.
- RAFAEL, Edmilson Luiz. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: Signorini, Inês. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- ROJO, Roxane. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SCHNEUWLY e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola (trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. Wanderley e CITELLI Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SIGNORINI, Inês (org.) et alii. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- _____, (org.). **Gêneros catalisadores: Letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SILVA, Williany Miranda. **O Gênero textual no espaço didático**. Recife: UFPE, julho de 2003. (Tese de doutorado. Inédita).
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TELLES, João. Introdução. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq pela bolsa concedida e à professora-orientadora Williany Miranda da Silva pelos conhecimentos passados e por mim apreendidos.

ANEXOS

Anexo I - Sequência didática de AP3

1ª Aula

MOMENTO I

Conteúdo: Coesão referencial

Objetivo: Reconhecer a importância da referenciação no texto, tornando-o claro, objetivo, ausente de ambigüidades não intencionadas, pelo seu produtor.

Seqüência Metodológica

- Leitura de problemas matemáticos para que eles identifiquem os referentes nos textos;
- Discussão acerca da referenciação pronominal:
 1. Solicitar a leitura de cada problema, identificando os referentes;
 2. Como eles conseguiram identificar os referentes?
 3. Como seria se o autor do texto utilizasse apenas os nomes dos referentes para estabelecer a coesão referencial? Seria adequada esta referenciação? Por quê?
- Apresentação de textos - piadas para abordar os problemas que a falta de coesão referencial pode ocasionar, como a ambigüidade (explicação deste conceito);
- Explicação sobre palavras desconhecidas nos textos, escritas no quadro e formação de frases pelos alunos
- Apresentação de trechos dos textos dos alunos, para discutir os problemas causados pela falta de coesão referencial, com reescritas no quadro, a partir da participação dos alunos;
- Exercício estrutural acerca dos demonstrativos: *este, esse, aquele, isto, isso, aquilo*.

MOMENTO II

Conteúdo: Menção ao autor

Objetivo: Compreender a importância e os modos de fazer menção ao autor do texto resumido.

Seqüência Metodológica

- Discussão acerca da importância de mencionar o autor do texto resumido;
- Apresentação de exemplos de menção ao autor;
- Atividade sobre o Bullying – substituir termos repetidos, de acordo com as discussões realizadas anteriormente;
- Leitura da atividade e explicação sobre palavras desconhecidas no texto, escritas no quadro e formação de frases com estas pelos alunos.

Anexo II – Plano de aula de AP1

Turma: 8º ano

Data: 15/07/08

Tempo: 1 aula (45 minutos)

Gênero: Conto

Plano de aula I

1. Objetivos

- Formular hipóteses a cerca dos Contos a serem lidos;
- Ouvir contos diversos;

2. Atividade

- Questionamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero Conto;
- Breve explicação sobre a origem e evolução do gênero Conto;
- Formulação de inferências a cerca do conto a ser lido (*O Caso do Espelho*) observando aspectos verbais(título) e não-verbais (imagens, disposição do texto)s, observando aspectos verbais e não-verbais(imagens, disposição do texto);
- Leitura expressiva, em voz alta, pelo professor com pausas propositais para (re)formulação de hipóteses.
- Questionamentos a cerca das impressões dos alunos em relação ao Conto ouvido;

3. Avaliação

Os alunos serão avaliados por sua participação e colaboração ao andamento da aula. Visto que nesse primeiro momento, o uso da oralidade será algo recorrente, e,

desse modo, avaliaremos também a capacidade do aluno de formular (produzir) seu texto oralmente: organizar idéias, clareza, nível de informatividade etc.

4. Material

- Quadro negro
- Giz
- Apagador

Anexo III – Trechos da segunda aula de AP3

AP3: ((durante reescrita de um mesmo texto sobre Bullying)) Pode fazer com calma. Procurem/ vocês vão pensar, não só substituir, vão pensar nas melhores palavras que você pode usar. (...) sempre vê qual o sentido que tá tratando a frase... então quando vocês forem pr'o resumo de vocês (...) vocês já sabem, tem noção de como utilizar essas palavras. (...) a gente deve está sempre pensando no texto que a gente tá fazendo, né? Se a gente tá falando sobre Bullying, e a gente utilizar a palavra "esse fenômeno" vai saber que está falando sobre o Bullying, né?... Outras palavras que a gente pode utilizar além de fenômeno?

X4: ato

X5: violência

AP3: esse ato, essa violência...

X5: agressão (...)

AP3: então apesar de não ter um substituto, que não existe também duas palavras que tenham significado igual, pode ter equivalência, né? Dependendo do contexto, você pode colocar a palavra que você acha melhor (...) Eu vou mostrar pra vocês aqui um exemplo de como o autor.. fez essa referência no texto dele sobre Bullying (...) Então agora vamos fazer juntos esse exercício/ de fazer a referência num texto sobre Bullying. Vamos pensar, como é que a gente pode fazer... Vamos ler juntos, depois a gente vai fazendo isso ((leitura do texto pelo professor)) vamos lá! Como é que a gente pode fazer/ esse texto também referência ao Bullying através de pronomes, só que aí só foi destacado alguns termos que a gente pode substituir agora por nomes.