

## ***A importância da produção textual escrita em concepções de professores de língua portuguesa de terceiro e quarto ciclos***

**Eloara Tomazoni**

Universidade Federal de Santa Catarina

### **Resumo**

O tema do presente estudo é a *produção textual escrita*. Propomo-nos, à luz de teorizações do ideário histórico-cultural que tratam do tema na área da Linguística Aplicada, a descrever analiticamente concepções docentes no que se refere à importância da *produção textual escrita* nas aulas de Língua Portuguesa de terceiro e quarto ciclos. Os dados descritos analiticamente neste estudo foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com 47 professores de Língua Portuguesa em atividade nos terceiro e quarto ciclos em escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis, Santa Catarina. Os resultados apontam concepções docentes em que predominam *reverberações* do ideário *histórico-cultural*; tais *reverberações*, entretanto, se distinguem substancialmente dos pressupostos presentes em tal ideário, o que nos mostra a necessidade de ressignificações acadêmicas no que diz respeito à formação docente.

**Palavras-Chave:** Produção textual escrita; ideário histórico-cultural; concepções docentes.

### **Abstract**

The subject of the present study is *written text production*. We intend to use cultural-historical theories that address this theme in Applied Linguistics, in order to describe analytically teachers' conceptions of the importance of writing in Portuguese Language classes in the third and fourth cycles. The data for this study were obtained by interviews with 47 practicing Portuguese Language teachers in the third and fourth cycles in state schools in Florianópolis, Santa Catarina. The results point to teacher conceptions in which reverberations of the cultural-historical ideal prevail; those reverberations, however, are substantially distinct from the assumptions in that ideal, which indicates the necessity of academic ressignifications concerning teacher development.

**Keywords:** Written text production; cultural-historical ideal; teacher conceptions.

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como tema a *produção textual escrita*<sup>1</sup> na disciplina de Língua Portuguesa. Propomo-nos, à luz do ideário histórico-cultural presente nas teorizações que tratam do tema no campo da Linguística Aplicada e do conteúdo de documentos oficiais em

---

<sup>1</sup> Este trabalho consiste em um recorte de dissertação de mestrado intitulada "Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes" (TOMAZONI, 2012).

nível federal e estadual, a descrever analiticamente concepções de professores de Língua Portuguesa com foco no domínio *axiológico*, entendido como a valoração social, cultural e histórica atribuída à *produção textual escrita* em relação a essa atividade na sala de aula.

Ao descrever analiticamente tais concepções acerca da importância do ato de produzir um texto escrito, objetivamos responder a seguinte questão de pesquisa: **Quais as concepções dos professores participantes do estudo acerca da importância da produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos?**

A pesquisa, que se constitui em um *estudo de caso* (YIN, 2005) com abordagem *qualitativa interpretativista* (MASON, 1996), foi operacionalizada por meio de entrevistas realizadas com 47 professores em atividade, no ano de 2011, nos terceiro e quarto ciclos das escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis, Santa Catarina. Neste artigo, iremos analisar as respostas dos professores à questão: “Qual é, em sua opinião, a importância da produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos?”.

Considerando nosso instrumento de geração de dados e a quantidade de participantes, ressaltamos que embora este estudo se constitua de uma abordagem *qualitativa*, nos valem de abordagem *quantitativa* complementar, tal qual defende Baquero (2009), pois no percurso analítico, depreendemos tendências em se tratando das concepções dos participantes de pesquisa e, para tal, assumimos que o estamos fazendo sob uma ótica *interpretativista* (MASON, 1996) porque se trata de sínteses derivadas de ausculta analítica atenta de um universo de 47 entrevistas.

Visando tal discussão, este artigo conta com três seções de conteúdo. Na primeira, descrevemos brevemente a fundamentação teórica que subsidia a análise dos dados depreendidos das entrevistas realizadas. Para tal, discutimos a concepção de língua como instituidora das relações sociais na perspectiva *bakhtiniana* e na perspectiva das teorizações sobre *letramento*, bem como a conceituação dos *gêneros do discurso* no âmbito das teorizações seminais de Bakhtin (2010 [1952/53]). Na sequência, por meio de um olhar pontual, descrevemos o perfil dos docentes participantes deste estudo. Na terceira e última seção de conteúdo, passamos a responder a questão de pesquisa que move esta análise, portanto, descrevemos analiticamente as concepções docentes, depreendidas por meio das entrevistas realizadas, no que se refere à importância da *produção textual escrita* na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA CONCEBIDA NO ÂMBITO DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, explicitamos a fundamentação teórica que subsidia a análise dos dados gerados no estudo discutido neste artigo. Para tal, iniciamos a seção pela concepção de língua como instituidora das relações sociais, com base nas discussões de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) e as teorizações sobre *letramento* – que especificam as bases sociais relacionadas à modalidade escrita da língua. Na sequência, discutimos o conceito de *gêneros do discurso* entendidos como instituidores das interações humanas tal qual propõe Bakhtin (2010 [1952/53]), considerando essas as bases teóricas representativas do que temos chamado de ideário histórico-cultural.

### Implicações do pensamento bakhtiniano: linguagem como instituidora das relações sociais

Na concepção dos estudos do Círculo de Bakhtin<sup>2</sup>, a linguagem é considerada como *instituidora das relações sociais*. Apesar de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) não teorizar particularmente sobre a *produção textual escrita*, objeto deste artigo, consideramos que, na mesma perspectiva proposta pelo autor, também na modalidade escrita a língua funciona como mediadora das interações entre os seres humanos. O *texto escrito*, nessa perspectiva, não é tomado como *artefato* entendido como produto acabado e a escrita é concebida sob um enfoque *sociointeracional*, o que nos leva a focalizar, além de outras características, o papel essencial do interlocutor e a finalidade à qual o texto se presta no processo de ensino da *produção textual escrita*.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem deve ser estudada no bojo das interações sociais, pois ela tem papel instituidor nessas relações à medida que se constitui socioideologicamente com/a partir delas. Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 72, grifos no original) se opõe a duas orientações que visam “[...] *isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico* [...]”, concepções que nomeia como *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*.

Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), à medida que expõe suas críticas ao *subjetivismo individualista* e ao *objetivismo abstrato*, constrói sua concepção de linguagem. Segundo o autor, não é na crítica nem de uma orientação e nem de outra que irá constituir sua teoria, mas

<sup>2</sup> O Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de intelectuais que entre 1919 a 1929 se reunia para debater ideias, principalmente concepções sobre a linguagem. Dos intelectuais que fizeram parte do Círculo, os que são mais conhecidos e estudados atualmente são Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

numa síntese dialética de recusa tanto da tese quanto da antítese. As críticas do autor à segunda orientação se dão, principalmente, devido à consideração da língua como sistema fechado que se impõe à comunidade compreendendo que os falantes são passivos e aceitam o sistema como já está constituído e a consideração desse sistema como imutável e sem flexibilidade. Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 93), o sujeito que pertence a uma comunidade “[...] considera a forma linguística utilizada como signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo”.

Em nossa compreensão, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) entende a linguagem como *instituidora das relações sociais*. Esta não pode ser vista como sistema fechado e imanente, pois, para o autor, todo enunciado é uma resposta a algo previamente dito. Assim, uma compreensão que ignore qualquer resposta não pode ser vista como uma compreensão da linguagem, pois “[e]ssa última confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (p. 99).

Além de contrapor-se às teses do *objetivismo abstrato*, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) também registra que a enunciação, produto do ato de fala, não pode ser considerada individual, tal qual propõe o *subjetivismo individualista*, pois é de natureza social. Dessa forma, para o autor, “[a] expressão comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo)” (p. 111, grifos no original). O autor defende, ainda, que o centro organizador da atividade mental não está no interior, mas no exterior.

Podemos entender, então, que a linguagem é determinada por uma sócio-historicidade, que se constitui nas interações, de forma que o sistema linguístico evolui à medida que as relações sociais evoluem, o que leva as interações e a comunicação a se modificarem, promovendo mudanças nas formas da língua. Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) propõe a *concepção dialógica* da linguagem no que concerne às relações de sentido estabelecidas entre enunciados e tem como referência o todo da interação verbal (FARACO, 2007).

Ao nos apropriarmos das teorizações de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), no que concerne à concepção de linguagem e a tudo o que está subjacente a ela, buscamos na dimensão social e histórica ancoragem para discutir o processo de *produção textual escrita*, dada nossa compreensão de que *escrever textos* não é construir produtos acabados, mas participar de processos em que o sujeito é ativo, assume posições axiológicas e é interpelado a todo momento por suas ideologias. Para Faraco (2007, p. 50),

No processo de ser autor, temos que conseguir que o educando rompa com uma consciência linguística que Bakhtin chama de ptolomaica (isto é, embora plurivocal, não se percebe como tal e está dogmaticamente dominada por vozes sociais incapazes de se verem pelos olhos de outras vozes do plurilinguismo), substituindo-a por uma consciência que Bakhtin chama de galileana, uma consciência linguística relativizada capaz de se ver pelos olhos da bivocalidade, pelo mútuo esclarecimento crítico das vozes sociais.

Nosso propósito em estudar a *produção textual escrita* a partir da concepção de que os alunos são sujeitos ativos que se constituem nas interações compreende a linguagem na modalidade escrita como propiciadora dessas relações e não como um amontoado de regras que formam um sistema e devem ser aprendidas. Importa que os alunos se entendam como *pessoas concretas* que participam dessas interações ou, como escreve Faraco (2007), participam desse “vasto diálogo cultural”.

### **Implicações das teorizações sobre *letramento*: a escrita em uso social**

De acordo com Kleiman (2001 [1995], p. 15-16, grifos no original), “[o] conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre ‘o impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática escrita”. Com foco no desenvolvimento social acompanhado pela expansão do uso da escrita, os estudos sobre *letramento* delineiam uma nova concepção sobre a presença dessa modalidade da língua na sociedade, tomando-a na perspectiva social e, dessa forma, compreendendo-a como parte da vida cotidiana das pessoas.

Conceber a modalidade escrita da língua nesses termos é entender que ela deve ser estudada em relação ao contexto em que está inserida. Podemos dizer que o uso da escrita e o contexto são variantes inseparáveis, ou seja, leitura e escrita devem ser analisadas no entorno social em que estão presentes. Além de estar intimamente ligado ao contexto, o *letramento* está presente também na vida das pessoas, de forma que elas têm consciência disso.

Nessa perspectiva, Barton (2010 [1994]) concebe o *letramento* como *ecologia* da escrita. A metáfora da *ecologia* visa tomar o *letramento* integralmente com o seu contexto, ou seja, estudar a relação do ser humano com o meio ambiente, de forma que a atividade humana, no caso, o *letramento*, é parte do meio ambiente, influenciando-o e sendo influenciada por ele. Segundo o autor, a abordagem *ecológica* do *letramento* visa a entender como ele está embutido na atividade humana, qual a sua função na vida social, na história, na

linguagem e na aprendizagem. Nessa perspectiva, o universo social e o universo psicológico podem ser analisados juntamente.

A concepção de *letramento* como uso social da escrita reconhece que sujeitos sociais fazem uso dessa modalidade da língua de maneira diferente de acordo com as exigências de seu entorno cultural, mas isso não implica que o papel da escola seja denegado. As práticas de uso da escrita que acontecem na escola são diferentes das que fazem parte em nossa vida cotidiana, mas porque a escola, assim como a casa, o trabalho, a igreja, etc., também é um domínio e, como tal, tem suas práticas de uso da linguagem.

Comungamos, portanto, das bases teóricas explicitadas nesta seção, pois conceber a língua como instituidora das relações sociais, e aqui, especificamente, a modalidade escrita, é entender que o objetivo do processo de ensino da *produção textual escrita* é atender, tanto quanto ressignificar, demandas da sociedade de forma que seja possível promover uma ação dialética entre as práticas comuns que os alunos participam em seu cotidiano e aquelas que se objetiva que eles participem por meio do processo da *produção textual escrita* na disciplina de Língua Portuguesa.

### **Os gêneros do discurso na perspectiva seminal bakhtiniana**

Na concepção de Bakhtin (2010 [1952/53]), nós, como integrantes dos diferentes campos da atividade humana, ao usarmos a língua, não pronunciamos ou escrevemos *palavras* ou *orações*, mas *enunciados*. O autor entende que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Segundo suas teorizações, cada *enunciado* é individual, mas cada campo da atividade humana possui seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, aos quais denomina *gêneros do discurso*. Sob essa concepção, ao falarmos ou escrevermos, escolhemos um determinado *gênero do discurso*, pois eles balizam a construção de sentido da nossa *vontade discursiva*, e nós podemos os reconhecer nas práticas sociais do nosso cotidiano.

Ao considerar que as atividades humanas caracterizam-se por infinitas possibilidades de realização, é possível entender que os *gêneros do discurso* são ricos e diversificados, portanto, heterogêneos. Os *gêneros*, de acordo com o autor, possuem íntima relação com as situações sociais, o que implica haver *gêneros primários* e *secundários*. Sob essa perspectiva, a diferença entre *gêneros primários* e *secundários* é essencial porque está implicada na definição da natureza do *enunciado*, pois, para Bakhtin (2010 [1952/53]), somente sob essa

condição é possível adequar a definição de *gêneros* à natureza complexa e profunda do *enunciado*.

Para o autor, não falamos por meio de unidades da língua, mas por meio dos *gêneros do discurso*, pois “nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 282, grifos no original). E nos apropriamos dos gêneros quase da mesma forma como nos apropriamos da língua materna. Cabe ressaltar que, conforme aponta o autor, se não existissem os *gêneros do discurso*, se tivéssemos de criá-los a cada vez que fôssemos enunciar algo, a comunicação discursiva seria um caos.

À luz dessa concepção, os *gêneros* diferem dependendo das diferentes funções da situação, da posição social dos envolvidos e das relações entre os participantes da comunicação discursiva. O autor ressalta, entretanto, que só podemos usar livremente os *gêneros* se os dominarmos bem. Assim, apesar de os *gêneros do discurso* serem flexíveis, plásticos e mutáveis, para nós, falantes, eles são normativos, pois não os criamos, mas eles nos são dados, e aos escolhermos um *gênero* já sabemos quais os seus vínculos e tipos composicionais.

Considerando, portanto, a língua como *instituidora das relações sociais*, e o processo de ensino da *produção textual escrita* comprometido com os usos sociais da escrita em contextos situados, as teorias que dizem respeito aos *gêneros do discurso* têm essencial relevância na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, visto que dominá-los é condição necessária para circulação em diferentes esferas de atividade humana, dado que as interações entre os indivíduos se instituem pelo uso da linguagem, e a possibilidade de participar de tais interações em diferentes espaços contribui para a mobilidade social na vida contemporânea, tanto quanto é fundamental em se tratando da dimensão ontológica mais ampla implicada nas interações humanas.

## O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Descrevemos analiticamente, nesta seção, os professores participantes do estudo antes de prosseguirmos com a análise dos dados, pois entendemos necessário explicitar, ainda que genericamente, quem são esses professores para podermos apresentar quais suas concepções acerca da importância da *produção textual escrita*.

Nosso campo de estudo foi composto pelas 29 escolas pertencentes à rede estadual de ensino que possuem terceiro e quarto ciclos e estão situadas no município de Florianópolis



- SC. Nessas 29 escolas, havia 57 vagas para professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2011. Dessas 57 vagas, quatro não estavam preenchidas e um mesmo docente ocupava duas vagas, totalizando 52 professores em atividade na rede estadual de ensino nos terceiro e quarto ciclos, na disciplina de Língua Portuguesa. Desses 52 professores em atividade, 47 formaram o grupo dos participantes do presente estudo, totalizando 90,4%<sup>3</sup>.

Optamos por dividir esta seção acerca do perfil dos docentes participantes do estudo em duas subseções para melhor visualização dos dados. Na primeira subseção, descrevemos analiticamente os dados referentes ao *sexo*<sup>4</sup>; *faixa etária*; *tempo de magistério*; *número de escolas*, *turmas e alunos*; *tipo de contrato* estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação – SED; e *carga horária* dos professores. Já na segunda subseção, agrupamos os dados que se referem à *formação* desses docentes no que diz respeito à *graduação*; *pós-graduação*, lato e stricto sensu; e *formação continuada*.

### **Caracterização genérica dos professores participantes do estudo**

Em se tratando do grupo de 47 professores participantes, atuantes na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos nas 29 escolas da rede estadual de ensino do município de Florianópolis, Santa Catarina, no ano de 2011, os dados nos permitiram observar que 42 dentre esses docentes, são do *sexo feminino*, totalizando 89,4%, e cinco são do *sexo masculino*, o que constitui 10,6%. Importa ainda observar a faixa etária dos participantes deste estudo. A maior parte dos docentes – 59,6% – tem mais de quarenta anos de idade, e 36,2% está na faixa entre 25 e quarenta anos.

Um componente intensificador da rotina diária relacionada à atuação profissional desses professores é a *carga horária* que cumprem. Neste estudo, 51,1% dos professores entrevistados lecionam quarenta horas semanais, o que nos leva a inferir que esses docentes não dispõem de tempo para estudos teóricos acerca do processo de ensino de Língua Portuguesa bem como para planejamento das aulas, visto que, segundo informações fornecidas por eles no decorrer da realização das entrevistas, aqueles que trabalham quarenta horas lecionam 38 aulas semanais, ou seja, não parece haver nenhum período dessa carga

<sup>3</sup> Ressaltamos que os demais professores não participaram do estudo devido a impossibilidades de agenda.

<sup>4</sup> Optamos por *sexo* ao invés de *gênero*, uma vez que o termo *gênero*, no âmbito deste estudo, tem conceituação distinta, o que nos traria um custo explicativo ao longo do texto, processo que entendemos desnecessário.



horária destinado ao planejamento das aulas, cursos de formação continuada ou quaisquer outras atividades relacionadas à prática pedagógica<sup>5</sup>.

Outro fator implicado na atuação profissional desses docentes, relacionado à *carga horária* é a *quantidade de escolas* e de *turmas* em que esses professores lecionam e a *quantidade de alunos*, em média, em cada turma. A maioria dos professores participantes deste estudo – 55,3% – leciona em cinco a dez turmas (contando com turmas de outras escolas – municipais ou privadas) e, 51,1% dizem haver, em média, vinte a trinta alunos nas turmas em que lecionam. Esses dados evidenciam uma realidade que inferimos ser de relevante impacto nas considerações acerca das concepções docentes que pudemos depreender por meio deste estudo. A carga de trabalho de um professor pode se tornar um impedimento para leituras teóricas sobre temas da área, tanto quanto para frequência a cursos de formação continuada, eventos de curta duração, bem como para participação em planejamentos em conjunto ou projetos interdisciplinares.

Ainda em relação aos elementos que acabamos de discutir, outro fator relevante em nosso estudo é o *tipo de contrato* – se se trata de profissionais *efetivos* ou *contratados temporariamente* (ACT) – que os professores participantes desta pesquisa tinham estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação, no ano do estudo. Nas respostas a essa questão, pudemos depreender que um número expressivo dentre os 47 professores participantes deste estudo – 48,9% – disseram ser *contratados em caráter temporário* (ACT). Para Lapo e Bueno (2003), o número elevado de professores *contratados em caráter temporário* pode ser um dos responsáveis pela alta rotatividade dos profissionais docentes, já que todos os anos esses professores são desligados do quadro docente do estado e voltam no ano seguinte, caso ainda haja vaga disponível.

Por fim, além das caracterizações descritas nesta subseção, ainda nos resta apresentar o *tempo de magistério* dos professores participantes do estudo. A maior parte deles – 42,6% – leciona há até dez anos. Considerando que os documentos oficiais de Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998) – foram publicados em 1998, inferimos que esses 42,6% dentre os professores, que lecionam há até dez anos, tiveram contato com esse ideário nas escolas por meio das discussões acerca dos documentos oficiais de educação.

---

<sup>5</sup> Cabe salientar que em uma escola, os professores nos informaram participarem de reuniões semanais de duas horas com o objetivo de discutir questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa com colegas da área; o enfoque burocrático, porém, segundo alguns deles, tende a prevalecer nesses encontros.

Além dos dados que caracterizam genericamente o perfil dos professores participantes deste estudo, descritos nesta subseção, consideramos que os dados apresentados na subseção a seguir, relativos à *formação* desses docentes, também têm relação direta nas concepções depreendidas, pois formam com aqueles um conjunto inter-relacionado de elementos que incidem sobre a profissão docente, tal qual propõe Basso (1998), perspectiva que corroboramos, embora tenhamos separado os dados para fins analíticos.

### Formação dos professores participantes do estudo

Nesta subseção, buscamos descrever analiticamente os dados gerados relacionados à *formação* dos professores participantes deste estudo. Pudemos depreender que 43 dentre os 47 professores participantes já concluíram o curso de *graduação* e a maioria – 46,5% – o concluiu entre os anos 1990 e 2000, e número também elevado – 37,2% – o fez posteriormente a isso. Isso nos leva a um percentual de 83,7% dos participantes de estudo cuja formação inicial é, em boa medida, coetânea ou posterior à organização e à publicação dos documentos oficiais e das propostas acadêmicas entendidas, aqui, como o ideário histórico-cultural prevalecente no pensamento nacional sobre ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Inferimos, portanto, que os docentes que concluíram o curso de *graduação* nessa época, em tese, poderiam ter tido contato com esse ideário na universidade e, desse modo, as discussões que ancoram a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) poderiam ou deveriam, também em tese, estar presentes nas concepções dos docentes participantes deste estudo.

Entendemos que além da formação na *graduação*, outro aspecto relevante a ser analisado é a formação em *pós-graduação* dos docentes participantes desta pesquisa. Dos 43 professores participantes que já haviam concluindo seus cursos de graduação na época da pesquisa, apenas 19,4% dos docentes têm formação em *pós-graduação lato sensu* na área de ensino de Língua Portuguesa. Esses professores disseram ter realizado o curso de especialização com foco em *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Leitura*. Já 80,6% dos professores o fizeram em outras áreas. De acordo com esses professores, os cursos de *especialização* de que participaram focalizaram: *Gestão Escolar* – quatro professores; *Práticas Pedagógicas Interdisciplinares* – três professores; *Estudos Linguísticos e Literários* e *Psicopedagogia* – dois professores em cada; e *Literatura, Redação de Vestibular, Leitura e*

*Alfabetização, Língua Inglesa, Educação Especial e Dificuldades de Aprendizagem* – um professor em cada.

Em relação à *pós-graduação stricto sensu*, quatro professores empreenderam tal formação, no entanto nenhum dos docentes a realizou com foco no ensino de língua materna, mas em outras áreas – *Literatura; Estudos da Linguagem; Mídia e Conhecimento e Língua e Literatura Espanhola*.

Ainda, é importante ressaltar que a maior parte dos docentes – 57,4% – diz não participar de cursos de *formação continuada*, enquanto 42,6% dizem participar de cursos dessa natureza. Em nosso entendimento, esse tipo de curso, independentemente de avaliações sobre seus resultados, tendem a estabelecer influência direta nas concepções dos professores.

Entendemos que os cursos de *formação continuada*, assim como os cursos de *formação inicial*, são relevantes para que o ideário que vem sendo discutido na esfera acadêmica e que consta na proposta dos documentos oficiais norteadores da educação possa ser objeto de apropriação e reflexão por parte desses professores.

## A IMPORTÂNCIA DA *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA*

Nesta seção, descrevemos analiticamente as concepções depreendidas em relação a nossa questão de pesquisa, com foco no domínio *axiológico*, no qual buscamos depreender qual a importância da *produção textual escrita* na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos em se tratando de concepções dos docentes participantes do estudo. Para tal, valemo-nos da seguinte questão como base para a interação com cada professor: **“Qual é, em sua opinião, a importância da produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos?”**.

Nas respostas a essa questão, todos os docentes enunciaram, em textualizações de configuração diversa, que o processo de ensino da produção de textos escritos é importante na disciplina de Língua Portuguesa, justificando essa importância com argumentos bastante variados. Por meio das respostas dos professores pudemos depreender concepções<sup>6</sup> em que a importância da *produção textual escrita* está relacionada a implicações *de aprendizagem*,

<sup>6</sup> No processo de análise dos dados, em que objetivamos depreender as concepções dos professores participantes do estudo no que diz respeito à importância do processo de *produção textual escrita* separamos as concepções desses professores em categorias que nos permitissem discuti-las. Salientamos que tais categorias foram traçadas por nós, a fim de poder sistematizar a discussão dos dados depreendidos e que embora tenhamos separado as respostas dos professores para fins de análise, consideramos que tais categorias não são excludentes entre si.

com foco tanto na avaliação quanto na apropriação de conhecimentos<sup>7</sup>; relacionada a *implicações discursivas do senso comum*<sup>8</sup>; relacionada a *implicações subjetivistas*<sup>9</sup>; e relacionada aos *usos sociais da escrita*, conforme veiculado na tabela a seguir.

Importância	Quantidade de Professores	%
Implicações de aprendizagem: avaliação e apropriação de conhecimentos	20	42,6
Implicações discursivas do senso comum	18	38,3
Implicações subjetivistas	7	14,9
Usos sociais da escrita	2	4,2
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0<sup>10</sup></b>

Tabela 1 - Importância da *produção textual escrita*

Fonte: Construção da autora

Podemos observar nessa tabela que grande parte dos professores participantes do estudo – 42,6% – relaciona a importância do processo de ensino da *produção textual escrita* a implicações *de aprendizagem*, o que depreendemos em excertos de entrevista a exemplo do que segue.

- (1) [A importância da produção textual escrita] *é muito grande. Porque a produção textual é o que vai registrar a realidade cognitiva do aluno. Se a gente não tem esse diagnóstico, não tem também como fazer uma avaliação de leitura, de níveis de leitura, qual o nível de abstração dele, qual o nível de organização mental, de coerência, de coesão, de lógica, de progressão, de tudo.* (FOAC<sup>11</sup>, entrevista realizada em 02/09/2011, ênfase da autora)

Entendemos que concepções dessa ordem remetem à relevância dos processos de ensino da *produção textual escrita* na sala de aula relacionada ao fato de que, por meio desse processo, é possível avaliar o aluno. Nos trechos destacados em (1), inferimos uma focalização em aspectos cognitivos, como nível de abstração e organização mental. Dentre os

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que aqui analisamos juntamente tanto *implicações de aprendizagem* relacionadas ao ato de *avaliar* quanto ao ato de *aprender*, pois entendemos que elas se interpenetram quando tratamos de implicações de aprendizagem em um âmbito geral contrapondo-se às outras categorias depreendidas.

<sup>8</sup> Tomamos, aqui, por *implicações discursivas do senso comum*, concepções que entendemos não estar presentes somente no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo, como presenciamos em discussões ou afirmações de pessoas de áreas distintas que não relacionadas à educação.

<sup>9</sup> Por *implicações subjetivistas* entendemos concepções que tomam a produção de texto escrito como um processo pelo qual o aluno pode expressar sua subjetividade, seus pensamentos, de modo que a produção de textos estaria como um processo organizador do pensamento.

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que o somatório das respostas computou 100%, pois cada professor participante da pesquisa enunciou suas respostas à questão em análise priorizando um aspecto pelo qual considera a produção textual escrita importante na sala de aula. Entendemos, no entanto, que em algumas das respostas discutidas neste artigo poderia haver mais de uma classificação, porém optamos por categorizá-las nos aspectos mais ressaltados pelos professores.

<sup>11</sup> Identificamos os professores participantes deste estudo por meio das iniciais de seus nomes colocadas aleatoriamente.

vinte professores que entendem a importância da produção de textos escritos vinculada ao que denominamos implicações *de aprendizagem*, doze deles a relacionam com a possibilidade de avaliar a apropriação do aluno no que diz respeito aos fatores de textualidade; fatores relacionados ao domínio do sistema alfabético e regras gramaticais. Como exemplo disso, transcrevemos o excerto a seguir:

- (2) *É muito importante porque é a oportunidade que você tem de avaliar o aluno tanto nas suas ideias, no seu vocabulário, na escrita dele. Se as ideias dele estão sendo coerentes, se ele tem argumentação naquilo que ele está falando.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase da autora).

Ao que parece, no ato de relacionar intrinsecamente a importância da *produção textual escrita* à possibilidade de avaliar os alunos no que diz respeito aos recursos linguísticos, tais quais os fatores de textualidade, há uma aproximação de uma concepção em que o texto é entendido como objeto para o domínio de tais conhecimentos. Esse entendimento parece estar relacionado à concepção do ato de escrever um texto como uma atividade prioritariamente formal, na qual o processo se distingue da função social e interativa do ato de produzir textos, colocando-se em favor do ato de escrever tomado em sua imanência (ANTUNES, 2003).

Em (2), depreendemos focalização na avaliação das ideias do aluno, mas também na avaliação de fatores relacionados ao próprio ato de escrever. Além de concepções docentes segundo as quais o ato de escrever um texto em sala de aula é importante para avaliar os alunos no que diz respeito aos fatores de textualidade, alguns participantes de pesquisa relacionam a importância desse ato com a avaliação de recursos relacionados ao domínio do sistema alfabético e de regras gramaticais, o que entendemos possível de ser depreendido em excertos como o que segue.

- (3) *Eu acho importantíssimo. Porque eu acho que é através da produção que a gente detecta ortografia, todas as questões gramaticais. Se o aluno tem dificuldade, se ele não tem. Se ele sabe falar, sabe escrever. Se ele não produzir, como a gente vai saber como ele está?* (ZC, entrevista realizada em 30/08/2011, ênfase da autora)

Em (3), inferimos uma compreensão do ato de escrever textos na sala de aula como um processo no qual é possível verificar o que o aluno já sabe, o que ele apreendeu, no que diz respeito a questões de ortografia e questões gramaticais. Entendemos que, no processo de *produção textual escrita*, concepções como essas mostram estreita vinculação com uma perspectiva sistêmica da língua, abordagem com ampla repercussão no cenário nacional ao

longo do século XX, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 (BRITTO, 1997). Em nossa compreensão, o excerto a seguir materializa concepções dessa natureza.

- (4) *Através do texto eles demonstram o que eles sabem, o que eles aprenderam da parte gramatical. Através do texto que eles leem e que eles produzem, eles conseguem mostrar se sabem escrever ou não. Se conseguiram aprender, se estão adquirindo os conhecimentos gramaticais.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011)

Concepções como essas parecem centrar-se em perspectivas que focalizam parte das implicações dos processos avaliativos, distinguindo-se de propostas para *avaliação* presentes nos documentos norteadores de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998). Nesses documentos, propõe-se que as avaliações sejam feitas de acordo com o que os alunos apreenderam dos aspectos focalizados naquele momento. Assim, entendemos que os textos dos alunos podem ser, sim, à luz das concepções docentes tal qual as depreendemos, ferramentas importantes para o processo avaliativo do professor, mas essa seria uma das funções desse processo, seguramente não a razão que o move.

Além dos doze participantes de pesquisa que relacionam a importância da *produção textual escrita* com a possibilidade de avaliação, oito deles, que também consideramos relacionarem a importância desse processo a implicações *de aprendizagem*, entendem que o ato de produzir um texto escrito em sala de aula é importante porque possibilita a apropriação de conhecimento, no que diz respeito ao domínio de princípios de textualização e ao domínio de princípios relacionados ao sistema alfabético e regras gramaticais, o que inferimos em excertos como o que segue.

- (5) [Produção textual escrita] *é tudo. É a base da construção de toda a estrutura linguística que eles vão usar para o resto da vida. Eles entram na escola e sabem falar, mas não sabem organizar essa fala de modo escrito. Na [produção] escrita, eles aprendem a colocar em sequência linguística todas as expressões que usam.* (GE, entrevista realizada em 20/09/2011, ênfase da autora)

Inferimos nesse excerto que ainda há uma focalização nos recursos internos atinentes ao processo de produção de textos escritos, no entanto, diferentemente das concepções que discutimos anteriormente, em que a importância da *produção textual escrita* é relacionada à possibilidade de avaliação da aprendizagem, aqui, parece estar relacionada à apropriação de conhecimento. No trecho destacado, entendemos que o professor relaciona a produção de textos escritos com o fato de que, por meio do ato de escrever, o aluno pode aprender a



escrever. Isso nos remete a concepção de que produzir textos escritos estaria relacionado à prática, ao exercício (GERALDI, 2006 [1984]), como depreendemos do excerto a seguir.

- (6) [A importância da produção textual escrita é] *total. Porque o aluno, a criança, ela ainda aprende muito através do processo de repetição e prática. Então, ela vai ter uma proficiência escrita melhor a partir do momento que ela pratica exaustivamente, repetidamente, todo dia, claro que não o mesmo assunto, o mesmo conteúdo. Mas eu vejo ainda a prática da escrita, o sentar e escrever como o processo mais importante na formação desse aluno crítico, desse aluno escritor, desse aluno leitor.* (GMCI, entrevista realizada em 07/09/2011, ênfase da autora)

Compreendemos que o foco, nessa concepção, é possibilitar que os alunos aprendam a escrever pela reiteração do próprio ato de escrever. Segundo Antunes (2003), essa escrita como exercício, na medida em que se distancia dos usos sociais, se reduz à esfera escolar. Concepções como essas também parecem emergir no próximo excerto.

- (7) *Eu uso muito a produção textual para, não só aprender a desenvolver uma ideia, pra saber encadear, escrever um texto coeso, eu uso também para que eles percebam os conteúdos gramaticais, como eles são necessários para que o texto seja compreendido. O uso da vírgula, todos os sinais de pontuação. Para que eles compreendam mesmo a gramática.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011)

Em (7), a *produção textual escrita* parece ser importante não só para apropriação de conhecimentos relacionados aos fatores de textualidade, mas também ao domínio de aspectos ortográficos, pontuação, ou seja, domínio do sistema linguístico, no que diz respeito à modalidade escrita da língua. A concepção de que o ato de escrever um texto em sala de aula é importante para que os alunos se apropriem de conhecimentos dessa ordem, quando priorizada, distingue-se da concepção de que um texto é uma atividade interativa na qual um enunciador cumpre uma função interacional (GERALDI, 1997 [1991]), ou seja, da concepção de que por meio da produção de textos escritos podemos estabelecer relações intersubjetivas.

Além das concepções descritas anteriormente, dezoito professores, ou seja, 38,3% relacionam a importância do processo de *produção textual escrita* ao que denominamos como implicações discursivas *do senso comum*. Entendemos que esse discurso seja produto da disseminação de concepções coletivas, como entendemos emergir do excerto que segue.

- (8) *Essa produção para os alunos do Ensino Fundamental passa a ser um exercício contínuo pela exigência que ele terá nos anos futuros. Porque se ele vai para o vestibular, ele tem necessidade de ter uma produção boa. Se ele for para o mercado de trabalho, também. Ele tem que ter uma boa comunicação textual. Para a vida toda ele vai necessitar estar se aprimorando textualmente.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011)



Inferimos, nesse excerto, que essa concepção converge com o entendimento de Geraldi (1997 [1991]) segundo o qual, nas práticas de sala de aula, geralmente, os textos produzidos se distanciam das atividades em que o aluno se assume como autor ao dizer sua palavra responsivamente, mas há uma simulação do uso da modalidade escrita da língua, em que o objetivo é prepará-lo para o futuro. Nas palavras do autor, “É [...] preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício” (GERALDI, 1997 [1991], p. 128). Concepções relacionadas ao que o autor menciona parecem estar presentes nestes excertos:

- (9) *É fundamental. Porque o aluno que sabe escrever ele só progride. Só vai pra frente.* (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011);
- (10) *É fundamental. Eles vão usar para tudo. Porque todo mundo precisa escrever. É algo essencial. Se eles não souberem isso, como fica?* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011);
- (11) *Porque o aluno, ele tem que desenvolver a habilidade de compreensão de textos e a habilidade de escrita.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011).

Muitas das relações que estabelecemos entre concepções dos participantes de pesquisa e *implicações discursivas do senso comum* trazem consigo a compreensão de que a *produção textual escrita* é muito importante, justificando essa importância com menção ao fato de tratar-se de uma das habilidades básicas do ser humano, como depreendemos também do próximo excerto.

- (12) *Eu acho que é uma das coisas mais importantes que existe na sala de aula. Porque é uma das habilidades básicas do ser humano. Escrever, produzir textos, estabelecer esse tipo de manifestação, de comunicação. Então, se ele sai da escola sem saber escrever eu acho que ele sai sem o básico.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011)

Excertos como os de (9) a (12) parecem trazer consigo concepções correntes no senso comum, as quais estão muito vinculadas à associação entre *desenvolvimento* e *domínios da escrita*; simetria com bases do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), que toma *evolução* e *desenvolvimento* como decorrentes de domínios da escrita, independentemente das condições sociais e históricas em que esse domínio (não) se dê.

Além dos professores, cujas concepções discutimos primeiramente nesta seção, sete – 14,9% – relacionaram a importância de produzir um texto ao que denominamos *implicações subjetivistas*. Segundo eles, a *produção textual escrita* é importante nos terceiro e quarto ciclos porque possibilita que os alunos se vejam como autores de seus próprios textos; e

expressem seus conhecimentos, seus pontos de vista, suas ideias, pensamentos etc., tal qual parece emergir no excerto que segue.

- (13) *A produção escrita é a organização do pensamento do aluno. Às vezes, ele consegue colocar muito bem oralmente, mas ele necessita colocar também de forma escrita. Eu acho que é um nível a mais da capacidade do indivíduo. Registrar de forma correta, coerente, aquilo que ele pensa.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011)

Entendemos que relacionar a importância da *produção textual escrita* prioritariamente à expressão da subjetividade, organização do pensamento, distingue-se da concepção de que a importância desse processo na sala de aula está relacionada aos usos que fizemos da escrita nas relações intersubjetivas nas diferentes esferas da atividade humana (ANTUNES, 2009). Na perspectiva subjetivista, alguns professores entendem que o processo de escrita em sala de aula é importante porque possibilita que os alunos se constituam autores de seus próprios textos, conforme inferimos no excerto transcrito a seguir.

- (14) *É importante porque é o momento que eles têm contato com o texto deles. Não é o texto de outro. É criação deles. Alguns rostos, sem sombra de dúvida, revelam certa felicidade porque a gente percebe que sai de dentro deles, da ideia deles.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011)

Compreendemos que, embora sob um olhar um pouco diferente, nessa concepção ainda está subjacente a ideia de *produção textual escrita* como expressão do pensamento. Geraldi (2006 [1984]) entende que nessas práticas escolares em que a escrita se distancia de sua função social, em que o aluno passa a devolver à escola o que ela lhe ensina, perspectiva que vai ao encontro da concepção que discutimos anteriormente em que a *produção textual escrita* é importante para que o professor possa avaliar o aluno, o *sujeito* dá lugar ao “aluno-função”, pois segundo o autor, essa “expressão de conhecimentos” não implica de fato *escrever textos*, na concepção presente nas teorizações acerca do tema, pois não envolve função social relacionada ao contexto de uso daquele texto que o aluno deveria escrever.

Acreditamos, entretanto, que negar que exista *autoria* em um texto produzido por um aluno seria negar a concepção de que, ao escrevermos textos, na concepção de *texto* como *enunciado*, tal qual teoriza Bakhtin (2010 [1979]), nós sempre o fazemos como resposta a enunciados já ditos, e os marcamos ideologicamente a partir de nosso horizonte apreciativo (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929]). Nessa concepção, Geraldi (2010, p. 143, grifos no original) entende que “[...] uma cópia nunca é uma cópia, mas outra obra do produto da **interpretação**”.

É nossa percepção, entretanto, que a *autoria* proposta no *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) se distingue da *autoria* como expressão do pensamento tal qual mencionada em (14). Isso parece convergir com a reflexão que Ponzio (2010) faz sobre o *ato de dizer*. O autor diferencia a *liberdade da palavra* da *liberdade de palavra*; nesta temos a posse da palavra, mas a palavra universal, que detemos por sermos seres da espécie humana; aquela diz respeito à palavra que se institui na lógica do uso, pela qual nos responsabilizamos, no plano situado, em uma perspectiva do ato responsável. Para o autor, não basta que sejamos seres humanos e façamos uso do sistema, devemos ter a *liberdade da palavra* para nos constituirmos no grande *simpósio universal do existir humano* (FARACO, 2007).

Essa liberdade, à qual Ponzio (2010) se refere, está relacionada à proposta de que os textos escritos produzidos por alunos em sala de aula devem ter uma função além da avaliativa, pois a partir desse processo podemos facultar a eles efetivamente constituírem-se na *alteridade* (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929]) por meio de seus *atos de dizer*. É nessa perspectiva que entendemos a importância da *produção textual escrita* relacionada aos usos sociais dessa modalidade da língua, tal qual o fazem dois professores participantes do estudo, o que representa 4,2% dos participantes, e que discutimos a seguir.

Esses professores relacionaram a importância do ato de escrever um texto em sala de aula aos usos sociais que fazemos da escrita. Como inferimos no excerto trazido com exemplo a seguir, para este professor, a *produção textual escrita* possibilita o conhecimento de diversos *gêneros discursivos*:

(15) *É justamente para a pessoa saber se comunicar em qualquer situação. Saber qual o gênero específico para cada situação social.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011).

Entendemos, conforme explicitamos na fundamentação teórica deste artigo, os *gêneros do discurso* com base em Bakhtin (2010 [1952/53]), teorizações em que o autor os concebe como instituidores das interações humanas. Nessa perspectiva, nas práticas cotidianas, podemos reconhecer os *gêneros discursivos* visto que, ao falarmos ou escrevermos, sempre escolhemos um determinado gênero que baliza a construção de sentido de nossa *vontade discursiva*. À luz do ideário histórico-cultural que ancora documentos oficiais e grande parte da literatura da área na contemporaneidade, a *produção textual escrita*, no que diz respeito ao domínio *axiológico*, seria relevante na disciplina de Língua Portuguesa, nos terceiro e quarto ciclos, pois possibilitaria a ampliação das práticas de uso da

língua por parte dos alunos e, dessa forma, facultar-lhes-ia o estabelecimento de relações intersubjetivas por meio da escrita de textos em diferentes *gêneros discursivos*. A focalização na situação social, então, nos leva a crer que estamos diante de *reverberações* do ideário proposto nos documentos norteadores da educação e nas teorizações acerca do tema na literatura da área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos responder, neste artigo, nossa pergunta de pesquisa cujo objetivo era descrever analiticamente as concepções dos docentes participantes do estudo, no que diz respeito ao domínio *axiológico*, ou seja, qual a importância da *produção textual escrita* na sala de aula. Pudemos depreender, por meio dos enunciados dos professores, que a produção de textos escritos é bastante valorizada, mas nem sempre em relação ao fato de que, por meio da escrita, podemos manter relações intersubjetivas de modo a interagir efetivamente nas diferentes esferas da atividade humana, tal qual se dá no ideário histórico-cultural.

O processo de ensino da *produção textual escrita*, na dimensão *axiológica*, considerando os dados discutidos neste artigo, parece se distanciar do ideário histórico-cultural, na medida em que há remissões que focalizam aspectos internos da língua, do próprio sujeito e da produção de textos em si mesmos, distanciando-se de aspectos relacionados à situação discursiva. Percebemos, todavia, como mencionamos anteriormente e o que buscamos de fato neste estudo, reverberações efetivas do ideário histórico-cultural nesse grupo de professores, o que pode estar relacionado ao processo de formação desses professores, como vimos na seção em que discutimos o perfil dos participantes nesse aspecto. Entendemos, entretanto, que tais reverberações pareçam instaurar um processo ainda incipiente a carecer da atenção de formadores de professores de Língua Portuguesa, quer em se tratando da formação inicial, quer em se tratando da formação continuada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_. (2003). *Aula de português - encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, M. [Voloschinov]. (1999 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9ª edição - São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2010 [1952/53; 1979]). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª edição - São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

Baquero, M. (2009). *A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Barton, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].

Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, 44 (19), 19-32.

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

Britto, L. P. L. (1997). *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Faraco, C. A. (2007). O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: Guimarães, A. M. de M.; Machado, A. R.; Coutinho, A. (org.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* 43-50. Campinas/SP: Mercados da Letras.

Geraldi, J. W. (2006 [1984]). Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula* 38-46. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. (2006 [1984]). Escrita, uso da escrita e avaliação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula* 127-131. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. (1997 [1991]). *Portos de passagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Kleiman, A. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995], p.15-64.

Lapo, F. R.; Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88.

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.

Ponzio, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Santa Catarina. SEED. (1998). *Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambrifge University Press: CUP.

Tomazoni, E. (2012). *Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Yin, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## A AUTORA

**Eloara Tomazoni** possui licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência com docência nos anos finais do Ensino Fundamental e com tutoria no ensino a distância (EaD). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e integra o Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada (NELA). Seu objeto de pesquisa é produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa.

**E-mail:** [eloara\\_tomazoni@hotmail.com](mailto:eloara_tomazoni@hotmail.com)