

A ESCRITA NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO

FUTURE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' BELIEFS ABOUT WRITING

Soraia da Silva Sousa¹

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0217-7833>
soraia.ssa@hotmail.com

Recebido em 30 abr. 2021

Aceito em 1 nov. 2021

Resumo: Este artigo traz os resultados de um Estudo de Caso que investigou as crenças de professores de Língua Portuguesa, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sobre a escrita. Através da realização deste estudo, foi possível evidenciar que as crenças dos concluintes mantêm laço coesivo com as concepções teóricas sobre língua e são referenciadas nas abordagens dos componentes curriculares do curso; as ações didáticas dos concluintes transpareceram suas crenças sobre a escrita, corroborando o princípio de que há correlação entre crenças e ações. De acordo com as percepções dos concluintes, no curso de Licenciatura em Letras há pouca articulação entre os conhecimentos teóricos e a ação docente. Eles apontam que são restritas as informações sobre como lidar com a escrita no ensino de Língua Portuguesa e que existe uma acentuada preocupação com a formação de pesquisadores o que desloca o foco do propósito do curso, pondo em segundo plano o enfoque na preparação do docente para lidar com o seu objeto de ensino e, especialmente, o trabalho com a escrita. O arcabouço teórico utilizado para fundamentar as análises produzidas nesta pesquisa contempla estudos que apresentam reflexões sobre: a metodologia da pesquisa qualitativa e iniciativas de pesquisa acadêmica sobre ensino, aprendizagem de línguas e a formação de professores (MENDES, 2012); o ensino da língua portuguesa, o ensino da produção de textos escritos (ANTUNES, 2003, 2009) e investigações que têm como foco as crenças de professores (BARCELOS, 2004, 2007).

Palavras-chave: Crenças. Formação de Professores. Língua Portuguesa. Ensino da Escrita.

Abstract: This article presents the results of a Case Study that investigated the beliefs of Portuguese Language teachers, graduates of the Licentiate Degree in Vernacular Letters, at the Federal University of Bahia (UFBA) about writing. Through this study, it was possible to show that the graduates' beliefs maintain a cohesive bond with the theoretical conceptions about language and are referenced in the approaches of the curricular components of the course; the didactic actions of the graduates revealed their beliefs about writing, corroborating the principle that there is a correlation between beliefs and actions. According to the perceptions of graduates, in the Licentiate Degree in Languages there is little articulation between theoretical knowledge and teaching action. They point out that information on how to deal with writing in the teaching of Portuguese is limited and that there is a strong concern with the training of researchers, which shifts the focus from the purpose of the course, putting in the background the focus on preparing teachers for dealing with your teaching object and especially working with writing. The theoretical framework used to support the analyzes produced in this research includes studies that present reflections on: the methodology of qualitative research and academic research initiatives on teaching, language learning and teacher education (MENDES, 2012); the teaching of the Portuguese language, the teaching of written text production (ANTUNES, 2003, 2009) and investigations that focus on the beliefs of teachers (BARCELOS, 2004, 2007).

Keywords: Beliefs. Teacher training. Portuguese Language. Teaching writing.

INTRODUÇÃO

A experiência civilizatória decorrente da participação do sujeito nas coletividades humanas propicia a formulação e internalização de variadas crenças. O conjunto de crenças de um indivíduo decorre de uma série de interações sociodiscursivas nas quais está envolvido.

Em muitos casos, os primeiros eventos de sociabilidade que ocorrem no âmbito da convivência com o grupo familiar do qual é originário constituem a gênese de um significativo conjunto de crenças do sujeito. Convém ressaltar que no recôndito dessa instituição se aprende a produzir textos (orais e escritos) em sua língua materna, nas demais línguas que são utilizadas pela comunidade de falantes na qual se insere, e as práticas discursivas nas quais recorrem-se a seu uso.

O estudo das crenças tem sido o foco de interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e, dessa forma, a produção de pesquisas que abordam essa temática não ‘sai de cena’, mas está na ‘ordem do dia’, integra, mormente, a agenda de estudos das ciências da humanidade. As crenças estão constantemente na pauta de temas a serem investigados na área da Linguística Aplicada (Doravante LA). Conforme é esclarecido por Sousa (2011, p. 17), “nas últimas décadas, a preocupação com a investigação das crenças presentes no ensino e na aprendizagem de línguas tornou-se saliente”.

Graças ao diligente trabalho de pesquisadores dessa área, os quais têm produzido investigações voltadas, dentre outros aspectos, para escrutínio, revelação e análise das crenças de professores, tanto em formação inicial como em serviço, tem sido possível dar passos mais firmes no longo caminho que precisa ser trilhado em direção ao conhecimento das crenças que permeiam o pensamento dos professores e que orientam suas práticas didáticas.

Pelo fato de considerar necessárias mais ações com vistas a perquirir e interpretar as crenças de professores realizei, no Curso de Doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Estudo de Caso (no qual completei um ciclo de mapeamento das crenças de professores de Língua Portuguesa em formação iniciado em 2009) cujos resultados são apresentados neste artigo.

1 O ESTUDO DAS CRENÇAS NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEU PERCURSO HISTÓRICO

Os estudos sobre crenças, situados na área da Linguística Aplicada (LA) começaram a ser produzidos nas décadas finais do século passado. Conforme atestam as palavras de Barcelos (2004):

Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 1995, não se encontra nenhuma referência e estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito tem crescido bastante [...]. Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele. (BARCELOS, 2004, p. 124).

Desde os anos iniciais até o presente momento, é observado que, além dos trabalhos sobre a aprendizagem de línguas, têm surgido na LA estudos sobre crenças específicas, as quais vêm sendo investigadas em variados contextos educativos e mediante a utilização de uma multiplicidade de instrumentos para a geração de dados.

Atualmente, pesquisadores podem ter acesso a um considerável conjunto teórico de produções sobre crenças, o qual é quantitativamente superior ao que se tinha em períodos anteriores.

Cronologicamente, o percurso do estudo sobre as crenças, na LA, no contexto brasileiro, está estruturado em três diferentes períodos: *Inicial* (de 1990 a 1995); *Desenvolvimento e Consolidação* (de 1996 a 2001); *Expansão* (de 2002 até o presente). (BARCELOS, 2007, p. 28).

Segundo a observação de Barcelos (2007), a investigação deste conceito não foi uma tarefa fácil, devido, principalmente, ao fato de não se ter aqui muitos estudos a esse respeito, no contexto brasileiro, o Período Inicial:

Foi caracterizado por poucos estudos - apenas três dissertações e uma tese. Alguns desses trabalhos procuravam mostrar, ainda que de forma ainda periférica, um fenômeno ao qual, naquele período, não se dava o nome de crenças no Brasil, mas de mitos, representações e concepções (Viana, 1993; Carmagnani, 1993 e Leffa, 1991). O termo crenças foi adotado como título de trabalhos somente em 1994 (Damião e Gimenez), e incluindo parte de uma cultura de aprender, lançado para a investigação das crenças em 1995 (Barcelos, 1995). Todos os estudos, com exceção de Leffa (1991), tratam de professores pré-serviço (Viana, 1993; Carmagnani, 1993; Barcelos, 1995) ou em serviço (Gimenez, 1994). (BARCELOS, 2007, p. 34-35).

No Período de Desenvolvimento e Consolidação (de 1996 a 2001), houve um expressivo incremento do número de pesquisas sobre crenças, com diferenciados enfoques. De acordo com Barcelos (2007), esse período agrega estudos com:

- Foco nas culturas de aprender (Garcia, 1999), ensinar (Félix, 1998; Reynald, 1998) e avaliar (Rolim, 1998);
- Utilização do BALLI para investigar as crenças de alunos de Letras em uma instituição (Carvalho, 2000), comparar as crenças de alunos de instituições diferentes (Silva, 2000), investigar a relação entre crenças, autonomia e motivação (Moreira, 2000);
- Crenças de alunos em contexto de ensino médio (Cunha, 1998);
- Crenças mais específicas, como por exemplo, crença a respeito do bom professor de línguas (Silva, 2000), crenças de alunos e professores sobre escola pública (Custódio, 2001), iniciando assim uma tônica que irá se consolidar em outros estudos sobre crenças mais específicas no período de expansão [...];
- Primeiros estudos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras: espanhol (Marques, 2001) e francês (Saquetti, 1997). (BARCELOS, 2007, p. 36).

O último ano desse período (2001) coincide com o momento em que é realizado na capital mineira o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) que contou com a participação de inúmeros pesquisadores, foram apresentados três trabalhos sobre crenças. Nesse evento, pela primeira vez esse tema foi discutido em uma conferência.

O interesse pelo estudo das crenças ampliou-se, ainda mais, no momento subsequente, ou seja, a partir do *Período de Expansão* (de 2002 até o presente), no qual se evidencia a vitalidade desse construto, principalmente pelo significativo aumento de trabalhos apresentados em publicações periódicas e em coletâneas. Essas produções são, em grande parte, fruto de pesquisas que movimentam a agenda dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), com as defesas de dissertações e teses sobre crenças. Os resultados dessas pesquisas ganham maior circulação no país, inclusive em forma de artigos (de livros e de revistas impressas ou eletrônicas), graças ao empenho de respeitados estudiosos, atuantes na área da LA, para divulgá-los.

Há, nesse período, um substancial crescimento do interesse em investigar as crenças presentes na formação de professores e sobre os aspectos específicos que envolvem a aprendizagem de variadas línguas, como confirma Barcelos (2007):

Uma característica marcante dos estudos desse período diz respeito ao aumento da investigação de crenças mais específicas como crenças sobre vocabulário (Vechetini, 2005; Conceição,

2004), gramática (Carrazai, 2002), bom aluno (Araújo, 2004), apenas para citar algumas. Este é o período com maior número de dissertações e com a primeira tese sobre crenças defendida no Brasil (Conceição, 2004). (BARCELOS, 2007, p. 45).

Saliento que o *Período de Expansão* não findou, pois se prolonga ainda sinalizando que se está em um momento frutífero para o estudo das crenças.

Defendo a visão de que novas fronteiras e novos caminhos que caracterizam a atual agenda de pesquisas sobre crenças e sua relação com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), como língua materna, precisam ser trilhados por mais pesquisadores da Linguística Aplicada.

2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O estudo de caso em foco insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, pois ocupa-se a descrever e interpretar os significados que um grupo de sujeitos sociais, inseridos em um contexto acadêmico, conferem à escrita.

No estudo realizado busquei responder a questões exploratórias que versam sobre a investigação das crenças de professores de língua portuguesa e a relação com a sua formação na graduação. Assim, formulei as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais as crenças dos professores em formação inicial, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, sobre a escrita?; b) Como se configuram as orientações teórico-metodológicas sobre o ensino da escrita encaminhadas aos professores de Língua Portuguesa em formação inicial, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas?; c) Os estudos dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas influenciaram as crenças dos concluintes sobre a escrita?; d) As crenças que os professores de Língua Portuguesa em formação inicial, concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas têm sobre a escrita orientam as suas práticas no ensino da produção de textos na escola?

O estudo teve como objetivo geral: Identificar as crenças que professores de Língua Portuguesa em formação inicial têm sobre a escrita. Este objetivo mais amplo congregou alguns propósitos descritos como objetivos específicos. São eles: a) Analisar as crenças dos professores em formação inicial, concluintes do curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas sobre a escrita; b) Identificar quais

orientações teórico-metodológicas sobre a escrita e o seu ensino são encaminhadas pelos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas aos professores de Língua Portuguesa em formação inicial; c) Analisar quais as influências que os estudos realizados na formação inicial em Licenciatura em Letras Vernáculas ocasionaram nas crenças dos concluintes sobre a escrita; d) Investigar em que medida as crenças dos concluintes sobre a escrita orientam o ensino da produção textual na sua docência nas aulas de Língua Portuguesa.¹

Os dados da pesquisa foram gerados com a utilização de diferentes instrumentos e procedimentos: questionários respondidos por quinze concluintes, registros no diário de campo das observações das aulas da atuação de três participantes (identificados no estudo como A19, A58 e A60) no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio durante o estágio curricular de docência, registros das entrevistas e análise de documentos (Projeto Pedagógico e Programas dos Componentes Curriculares) do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Mediante a triangulação dos respectivos dados gerados com a utilização dos variados instrumentos foi possível compreender a percepção desses sujeitos sobre o quanto as experiências vivenciadas no curso de Letras contribuíram para o seu preparo para atuar no ensino da escrita, principalmente, na formação de produtores de textos. Os dados quantitativos, quando relevantes, foram também incluídos nas análises e serviram para fundamentar as argumentações, embora estes não sejam dados primários.

Através dos dados deste estudo realizado no curso de doutorado e do aproveitamento dos resultados da pesquisa que realizei no curso de mestrado (SOUSA, 2011), na qual fiz o diagnóstico das crenças desses professores ao ingressarem no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA em 2009 e o mapeamento das crenças identificadas em 2010 após dois semestres de formação, foi possível evidenciar os efeitos que as experiências acadêmicas e as orientações teórico-metodológicas dos componentes curriculares exerceram no comportamento

¹ Neste estudo emprego o termo professores em formação inicial para os estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. A observação da docência ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa ministradas por esses participantes no momento da realização do Estágio Supervisionado atuando em turmas do Ensino Médio.

das crenças sobre a escrita, objeto de ensino para o qual os professores em formação inicial foram convidados a dirigir o seu olhar e a sua reflexão.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

Identifiquei que os participantes da pesquisa apresentaram variadas declarações para definir a escrita, as quais foram agrupadas em diferentes categorias de crenças (definida *a posteriori* do levantamento dos dados) e, com a apresentação de alguns excertos, mostro, aqui, o entrelaçamento que essas respostas possuem com tais crenças. A minha intenção ao construir as categorias organizadoras para a compreensão do sentido da escrita está atrelada à possibilidade de agrupar de modo coerente as definições apresentadas.

Os professores em formação-concluintes revelam que este construto pode ser entendido como:

a) *Materialização da oralidade, do pensamento; representação gráfica da língua.* Tem-se a ideia de que a escrita funciona como um registro, impressão gráfica, visual da manifestação cognitiva e da verbal. Vê-se isso nas declarações abaixo:

A19: *“É o texto escrito, materializado”.*

A34: *“A escrita pode ser entendida como a representação gráfica de uma língua. A escrita serve para traduzirmos o que é executado na oralidade, uma vez que podemos representar os fonemas, letras, palavras, acentos, entonação, enfim, todos esses elementos da língua de forma peculiar”.*

A41: *“Representação gráfica e necessária para o estabelecimento de parâmetros na sociedade”.*

A59: *“É a conservação da língua como forma permanente de dizermos sempre que palavras são levadas pelo vento, portanto, a escrita serve para materializar, firmar a língua independente desta possuir caráter formal ou informal”.*

A33: *“Representação gráfica de uma língua que é regida por determinados padrões/regras, tais como: ortografia e pontuação”.*

A58: *“Atividade de expressão verbal de um sistema de codificação regido por convenções gráficas”.*

A64: *“Capacidade que o falante tem para materializar a língua”.*

Observa-se, pela análise das respostas, que esses concluintes concebem a escrita a partir de uma perspectiva na qual é reconhecida como uma espécie de ferramenta gráfica de transcrição da língua, de sua fixação visual em um suporte material, não sendo explicitamente mencionado o fato de que a escrita, enquanto construção textual-discursiva, cultural e histórica, mantém com a língua mais do que uma relação de registro e de padronização.

É possível identificar que o modo como A19, A33, A34, A41, A58, A59 e A64 definem a escrita é revelador do embasamento que suas crenças sobre este construto mantém com a perspectiva na qual a língua é concebida como uma manifestação do pensamento, o qual é expresso por palavras, que são transcritas, materializadas na escrita.

Como observa Britto (2006, p. 123), “tradicionalmente, a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição, na melhor hipótese, da oralidade”. Os dados gerados se aproximam dessa perspectiva, pelo enfoque, em maior proporção, a esse aspecto restrito da escrita sem, contudo, haver consideração de que a escrita é o meio de que os utentes da língua dispõem, também, para alcançar objetivos diversos. Como afirma Antunes (2003):

[...] Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. Se ‘falar é uma forma de comportamento’, como afirma Searle (1981, p. 27), escrever também o é. (ANTUNES, 2003, p. 48).

Pela análise das respostas, parece ainda não vicejar nas crenças que esses sujeitos verbalizam a evidência de que a escrita é uma atividade contextualizada (espacial e culturalmente) de interação, donde presume-se que se trata de uma ação orientada por intenções diversas que ultrapassam a estreiteza dos limites da representação visual da língua.

Durante a observação da atuação docente nas aulas de Língua Portuguesa realizadas pelos concluintes A19 (em uma turma do 3º ano do Ensino Médio) e A58 (em uma turma do 1º ano do Ensino Médio) no estágio supervisionado, identifiquei

que as crenças verbalizadas sobre a escrita espelhavam, de alguma maneira, a abordagem da escrita que realizavam em sala de aula.

Nas aulas de A19, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, no turno vespertino, de uma escola pública de Salvador, o foco foi o trabalho com a escrita da dissertação argumentativa. Lia-se um texto, examinavam-se as suas características e as formas de exposição de argumentos do autor para defender um ponto de vista, com o propósito de fazer o aluno compreender como se dava esse processo para exercitá-lo, precipuamente, materializando-o na escrita da redação. O concluinte trabalhava também com listas de exercícios contendo a análise de sentenças para o estudo das normas gramaticais visando minimizar os problemas dos erros detectados nos textos dos alunos.

Nas aulas dadas por A58, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, do turno noturno, de uma escola pública de Salvador, verifiquei que a produção escrita foi solicitada nos momentos nos quais se buscou sistematizar o estudo de um assunto, um gênero em foco e na avaliação da aprendizagem.

Durante a realização da sua docência, A58 trabalhou na unidade letiva em que abordou o estudo das figuras de linguagem encaminhando, com maior frequência, a realização de atividades nas quais os alunos comentavam oralmente o seu ponto de vista sobre os temas abordados nos textos lidos e sobre o emprego da linguagem figurada.

A utilização da escrita pelos alunos ocorria, frequentemente, nas anotações dos esquemas expostos no quadro por A58 que descreviam o roteiro da aula e, eventualmente, na produção de resumos e poemas.

Em uma das aulas observadas verifiquei que a produção da escrita de um resumo foi utilizada como uma questão do instrumento de avaliação da aprendizagem. Apesar de não ter sido exigido pela professora da instituição escolar a produção de um gênero textual específico, A58 solicitou aos alunos, exclusivamente, a escrita de resumos críticos e descritivos dos textos lidos e a escrita de poemas.

Nas atividades encaminhadas pelo concluinte A58, a escrita era requerida como pretexto para que o aluno identificasse, sinteticamente, temas ou ideias abordadas por um autor em um texto, ou, ainda, para que atestasse a aprendizagem proveniente da apreensão das características de um gênero estudado mediante a sua

(re)produção. A sua crença sobre o construto em foco orquestrou a ação docente nas aulas em que A58 abordou a produção de textos escritos, atividade realizada para fins unicamente escolares.

b) Uma das modalidades de uso da língua; uma forma de representação da língua para produzir comunicação. É possível flagrar esse aspecto nas respostas apresentadas a seguir:

A35: *“Mecanismo criado pelo ser humano para fins comunicativos. É uma tentativa de representar a fala humana através de símbolos convencionais. A escrita possui especificidades que diferem da fala, mas também, a depender do gênero em questão, aproxima-se desta última (como nos chats, na internet)”.*

A62: *“É o signo gráfico utilizado para estabelecer comunicação entre os membros de determinada comunidade”.*

A71: *“É um dos códigos que utilizamos no processo de comunicação e, para isso, fazemos uso da língua escrita”.*

A39: *“Escrita é uma modalidade da língua utilizada em contextos formais de comunicação, foi criada com o intuito de validar documentos e discursos”.*

A73: *“Utilização de símbolos para a comunicação”.*

Através do exame das declarações apresentadas pelos concluintes A35, A62, A71, A39 e A73 é possível reconhecer que eles creem que a escrita funciona como uma forma de ‘codificação’ da língua, como um veículo de repasse de mensagens para fins pragmáticos do ato comunicativo, haja visto pela forma como se referem a esse construto, considerando-o como *código, mecanismo, signo, símbolo*. É possível atestar que a perspectiva que embasa o olhar que esses concluintes têm sobre a escrita espelha a concepção na qual a língua é vista como um instrumento de comunicação.

Ressalto que a função comunicativa não é específica da escrita, e esta não se torna superior em relação às demais variadas possibilidades de comunicação, visto que é possível aos utentes da língua recorrer a outras formas de expressão como a gestualidade, a fala, o movimento corporal e facial, os sinais e gravações sonoras e de vídeos, para se comunicar em diversas situações em que essas formas de expressão sejam simbolicamente reconhecíveis e interpretáveis.

A par da familiarização com esses aspectos e que a escrita, em algumas circunstâncias, interage com essas linguagens, é válido que o professor em formação reconheça ser mais importante, na abordagem da escrita em sala de aula, ajudar os alunos a identificar os propósitos comunicativos de cada gênero escrito, como dizem Koch e Elias (2011, p. 79), a descobrir o ‘para que’ do texto. Quanto a isso, é ilustrativo o que essas autoras salientam na seguinte passagem:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. [...] O *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve a escolha de um gênero textual em consonância com práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 36).

Se esses aspectos fossem percebidos pelos professores em formação, através de discussões e estudos produzidos nos componentes curriculares, e integrassem seu repertório de crenças, poderiam aumentar a expectativa de que norteariam práticas mais produtivas, nas quais não destituiriam da atividade de escrita a prévia reflexão dos alunos sobre como situações comunicativas vão requerer determinados gêneros.

Apesar de acreditarem que a escrita se faz presente nos contatos entre falantes de uma comunidade, os concluintes não fazem, explicitamente, em suas declarações sobre esse construto, menção ao caráter sociointerativo que lhe é imanente, nem verbalizam o quanto reconhecessem a pluralidade de propósitos que a escrita exerce na relação autor-texto-leitor.

c) *Conjunto de códigos para registro da oralidade, instrumento de poder.* Como está expresso na afirmação apresentada por:

A44: *“É uma espécie de conjunto de códigos produzidos pelos seres humanos, relativamente padronizados, que permite registrar a língua falada com grande precisão, contrário a língua falada, a escrita não é um sistema natural do homem, mas sim convencionalizado. A escrita é também objeto do pensamento e da vida e instrumento de poder”.*

Como é possível perceber, reflete-se nas palavras de A44 a crença de que a escrita é considerada como uma forma de representação da oralidade e tem relação com a estrutura social. Ter acesso ao que se produz por meio da escrita pode favorecer o exercício de participação, influência social e ser indicador de *status*. Figura-se em sua resposta a noção de que a escrita é mais elaborada que a fala, por atribuir a faculdade de ser um ‘artefato’, um conjunto de códigos que açambarca as normas de uma variedade de língua, provavelmente a mais prestigiada, a qual atua como uma ‘moldura’ para onde a língua, ao ser transposta e fixada, se ‘esculpe’, é ‘polida’, ‘padronizada’.

A crença de que a escrita é mais uniforme do que a fala decorre do entendimento de que ela é orientada por uma codificação. Antunes (2009, p. 207) atesta que essa ideia é: “naturalmente reforçada pelo viés da ortografia oficial, um padrão rígido e inalterável com mudanças pouco significativas em intervalos muito longos de tempo”.

Fatores pragmáticos, extrínsecos à língua, vão requerer variações na escrita a ponto de fazê-la contemplar as “transgressões funcionais” pretendidas pela necessidade de obter efeitos de sentido para atingir as intenções de quem a produz e revelar traços do comportamento linguístico de uma sociedade, como aparece caracterizado na literatura regional, por exemplo.

d) *Memória de uma língua*. Nesta categoria é possível observar que mais do que uma habilidade a escrita é considerada como um meio que possibilita compreender os desdobramentos de uma língua, seu modo de ocorrência em diferentes momentos. Conforme observado na afirmação de:

A45: “A escrita é a memória de uma língua ao mesmo tempo em que é sua diferença em estado primeiro e mais espontâneo de comunicação”.

A declaração de A45 remete à visão de que a escrita funciona como uma forma autêntica de arquivamento, de registro duradouro, permanente, de realizações da língua, servindo, assim, para que tais aspectos não evanesçam, ou seja, para assegurar o salvamento de informações, a sua recuperação em forma de textos escritos. Parece que o entendimento de A45 se coaduna ao que é afirmado por Queiroz (2009) que, a respeito da relação entre escrita e memória, assim afirma: “a

escrita representa o armazenamento de informações, permitindo a comunicação através do tempo e do espaço. A sua difusão está relacionada, essencialmente, à evolução da memória”. (QUEIROZ, 2009, p. 65). Esta autora, ainda, acrescenta que:

O advento da escrita legou à humanidade a possibilidade de armazenar, de dar a conhecer à posteridade toda a sua história: repleta de emoções, intrigas, pensamentos, feitos heroicos, descobrimentos, conquistas... Enfim, a escrita representa a própria memória do homem. (QUEIROZ, 2014, p. 2).

Pela resposta apresentada ao definir o construto em foco, A45 acredita que a escrita possui um valor benéfico de preservação da memória, do pensamento e funciona como um elemento auxiliar do processo de acumulação e transmissão do conhecimento. Esse concluinte relatou em quais referenciais reconhece que está fundamentada a sua crença sobre a escrita. Conforme é descrito nas anotações de campo transcritas a seguir:

A45: *“Eu lembro que vi isso quando fiz as disciplinas de língua portuguesa no domínio da România, leitura de textos em língua latina e literatura portuguesa. A gente analisava os textos antigos e percebia que eles guardavam a memória, os costumes de uma época. Aí, eu vi que a escrita ajuda muito nisso, ajuda a gente a saber como as coisas eram no passado”.*

De acordo com o que é mencionado por A45 pode-se inferir que os estudos ocorridos nos componentes curriculares citados exerceram significativa influência na sua crença sobre a escrita.

e) *Processo de construção de texto.* É explicitado que a forma de compreender a escrita está associada ao exercício formal que consiste na tarefa de produção de um texto pelo aluno, seguida da correção desse texto pelo professor que indica os ajustes necessários para a escrita da sua versão final, como pode ser identificado na declaração de:

A60: *“A escrita é um processo, isto é, um trabalho produzido pelo aluno que vai para as mãos do professor, retorna para o aluno, volta para as mãos do professor, retorna para o aluno”.*

A afirmação desse concluinte espelha o “ritual” que acontece no seu trabalho realizado no âmbito escolar. Conforme atestam os comentários sobre a sua prática transcritos das notas de campo:

A60: “Lá na escola é assim, acontece isso, eu corrijo as redações dos meninos e devolvo para eles consertarem. Eu olho, de novo, e dou para eles arrumarem o texto”.

Apesar das múltiplas respostas apresentadas, é possível identificar, claramente, que prevalece entre a maioria dos professores em formação-concluintes, a crença de que a escrita significa uma forma de expressar o pensamento, a língua e registrá-los em algum suporte. Uma significação que contemple o caráter interativo da escrita e como ela cumpre diversas funções comunicativas é pouco mencionada por esses sujeitos.

Nas aulas do concluinte A60 o foco era a escrita da redação. Segundo o relato desse sujeito, a orientação da coordenação pedagógica do colégio estabelece que nas turmas do ensino médio, a abordagem do trabalho de produção de textos deve voltar-se, exclusivamente, para ensinar o aluno a treinar a escrita da redação a fim de obter a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nas seleções dos vestibulares das universidades.

Durante a observação das aulas, notei que não era desenvolvido o ensino da produção de variados gêneros textuais, as explicações de A60 versavam constantemente sobre os “macetes”, o ensino das “dicas”, dos procedimentos indispensáveis para desenvolver a redação. As suas declarações (registradas nas anotações de campo e transcritas no excerto a seguir) testificam o que acabo de afirmar:

A60: “Aqui, não se vê outra coisa, eu não trabalho com a escrita de outros gêneros como o poema, o conto, a crônica, nada disso. A ênfase é sempre sobre o ensino da redação. Eu tenho que prepará-los para enfrentar o Enem e o vestibular. A coordenação da escola exige que seja assim, que eu treine bastante a escrita da redação”.

As redações produzidas eram recolhidas, A60 as corrigia e devolvia aos alunos para serem reescritas. Algumas redações eram lidas na sala pelo professor, a fim de que fossem socializados os problemas encontrados. Esse procedimento utilizado por

A60 espelha a sua crença sobre a *escrita* revelada ao responder o questionário I, o qual assim afirma acerca desse construto:

A60: “É um processo, isto é, um trabalho produzido pelo aluno que vai para as mãos do professor, retorna para o aluno, volta para a mão do professor, retorna para o aluno”.

Devido às exigências das instituições que solicitam a exclusividade do “treino” da redação para que os alunos estejam preparados para enfrentar o Enem, os concluintes A19 e A60 são pouco orientados pelos representantes das unidades escolares a utilizar os variados textos que os seus alunos produzem como mote para análise e proposta de escrita nas suas aulas.

Durante as observações da docência do concluinte A60, constatei que nas atividades solicitadas aos alunos do 3º ano, frequentemente, era proposto o desenvolvimento da escrita de redações a partir da leitura de uma ‘redação-modelo’. Buscava-se apreender as características desse gênero a partir da sua análise e da prática constante de sua produção.

Essas formas de compreender a escrita apresentaram percentuais significativos de indicações em diferentes momentos da formação, identificadas, também, quando realizei a minha pesquisa de mestrado (SOUSA, 2011).

Quando fiz o diagnóstico das crenças desses professores em formação-ingressantes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, no ano de 2009 e as mapeei após dois semestres de formação (em 2010) ao estarem cursando o terceiro semestre, pude evidenciar que as crenças que obtiveram o maior número de indicações (as categorias de crenças *Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras* foi evidenciada nas respostas com 42,5% e 21,2%; *Materialização da oralidade, do pensamento, registro da oralidade* com 28,7% e 36,4%, respectivamente nos anos de 2009 e 2010) contrastavam com as reflexões contemporâneas, nas quais se reconhecem que o registro individual e a exteriorização da língua pela grafia são apenas algumas das faces da escrita e não um fim para a sua realização, como parece ser compreendido pela maioria desses participantes.²

² No ano de 2009 o diagnóstico das crenças foi realizado com uma amostra formada por oitenta participantes, dentre eles os quinze deste Estudo de Caso que agora são concluintes e em 2010, após dois semestres de formação, fiz um mapeamento das suas crenças pela análise de uma parte representativa desse universo de ingressantes, com uma amostra composta por trinta e três sujeitos,

Ao fazer essa análise das crenças de professores em formação sobre escrita considerando os resultados das amostras investigadas em diferentes momentos (no ingresso do curso em 2009; após dois semestres de formação em 2010 e do grupo dos concluintes) no decurso da Licenciatura em Letras, constatei que não foi possível observar um percentual maior para aquelas crenças em que se reconhecesse, explicitamente, o caráter mediador da escrita na construção de sentidos e que este decorre do arranjo, da combinação, de variadas marcas da textualidade. Nem mesmo que a escrita promove a interlocução entre os seus usuários (o seu produtor e o leitor), nem há uma menção clara sobre as implicações do seu uso em variados contextos e gêneros.

A maioria dos concluintes (66,7%) acredita que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas não contribuíram significativamente para propiciar o alcance do nível satisfatório de entendimento sobre como os conhecimentos sobre a escrita poderiam servir de referencial para a sua prática docente e tornar-se-iam didaticamente ensináveis, nem como desenvolver estratégias, em diferentes contextos de atuação, para o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração de textos. Como atestam as declarações de:

A59: *“As disciplinas me ajudaram a compreender os diferentes gêneros textuais, mas não contribuíram para que eu pudesse ter clareza sobre os métodos, a didática para ensinar a escrita”.*

A60: *“Poucas disciplinas contribuíram. O curso de Letras não prepara muito o estudante para trabalhar com os alunos como produtores de textos”.*

Embora no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas tenha como pressuposto que ao longo do curso o graduando desenvolva competências e habilidades para:

Compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre *problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis*. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFBA, 2005, p. 8, grifo meu).

na qual os quinze professores deste Estudo de Caso que agora são concluintes participaram. (SOUSA, 2011).

A composição curricular dessa licenciatura, contudo, ainda precisa contemplar especificidades para que possa assegurar, de fato, maior congruência com esses pressupostos.

Na observação feita da Matriz Curricular constatei que, em termos quantitativos, os componentes que abordam as questões relacionadas ao ensino são uma minoria em relação ao volume geral dos componentes ofertados no curso que versam sobre os estudos da Língua Portuguesa (cujos conteúdos enfocam o estudo da sua história, da morfologia, da fonética e fonologia, da sintaxe), da Linguística e da Literatura. É mínimo o espaço destinado às reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa. Poucos componentes curriculares obrigatórios detêm-se nas questões específicas sobre o ensino da escrita. Ao analisar os programas dos componentes curriculares listados do 1º ao 6º semestre do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas é possível constatar que eles não aprofundam o estudo de teorias e de práticas sobre o ensino da escrita.

Embora seja ressaltado no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras que:

Os componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa serão alocados no departamento de Letras Vernáculas. Desse modo, o Instituto de Letras chamará para si a responsabilidade de formar integralmente o professor de Língua Portuguesa e, desta forma, passará a atuar de modo mais eficaz junto ao sistema de ensino básico. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2005, p. 10).

O que se verifica é que a alocação dos componentes curriculares EDCA11 Didática da Práxis Pedagógica I, EDC A12 Didática da Práxis Pedagógica II, EDC A62 Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa e EDC A63 Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa não se efetiva no Instituto de Letras, mas na Faculdade de Educação – FACED. A composição dos programas desses componentes parece ficar a cargo do departamento de educação havendo, portanto, um distanciamento e pouca integração entre a formação orientada pelo Departamento de Letras Vernáculas e o de Educação.

A falta de vínculos dos professores em formação com as situações didáticas na fase inicial e no decorrer do curso é consequência, principalmente, da localização dos componentes curriculares de nos últimos semestres da formação. É determinado nas

normas de funcionamento do curso constantes no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras que:

O estágio compreenderá experiências diversificadas desenvolvidas em diferentes instituições ou serviços educacionais. A *regência compartilhada* deverá ser a *última etapa* e ocorrerá, preferencialmente, na rede pública de ensino [...]. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2005, p. 25, grifo meu).

Percebe-se, assim, que a preocupação dos concluintes com a falta da articulação da sua formação com o encaminhamento didático-metodológico dos saberes sobre a escrita não é “à toa”, não é infundada, uma vez que possui singular relação com o que vivenciaram no decorrer do curso.

Os participantes desse estudo indicaram os encaminhamentos que deveriam ser propostos na sua formação inicial. É apontada pelos professores em formação a inclusão de componentes curriculares no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que estejam voltados para o ensino desde os semestres iniciais e que o foco dos estudos realizados nesses componentes não esteja dissociado de análises que mostrem os procedimentos pedagógicos para abordar o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula.

Esses sujeitos chegaram à fase de conclusão da licenciatura crendo que conhecimentos sobre a língua portuguesa e a sua dimensão pedagógica são tratados como realidades estanques.

É válido salientar que é importante promover a aproximação do professor em formação em grupos de pesquisa que funcionam na universidade, pois essa experiência pode fazê-lo conhecer as questões que estão sendo investigadas, bem como os resultados de pesquisas que apontam soluções para os problemas no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, essa aproximação não pode ocorrer em detrimento da sua capacitação para a atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de crenças revelado pelos professores em formação, na fase de conclusão do curso, deixou evidente que tais sujeitos apresentaram definições variadas sobre o construto investigado.

Tais crenças estabelecem laços com princípios constituídos pelas diferentes concepções de língua, as quais são evocadas, por vezes, de modo explícito ou implícito nas formulações desses sujeitos, nos significados que constroem e na ação docente.³

É importante lembrar que, neste 'retrato' feito das crenças do futuro professor de língua portuguesa, no período conclusivo da sua formação, foi possível observar que algumas crenças identificadas no início desse processo não sofreram modificações significativas, contudo, essa conservação não deve ser tomada como algo definitivo.

Como enfatizei em Sousa (2011), reitero que as crenças não são estruturas rígidas, fixas, mas passam por ressignificações. Em outros processos formativos e de interação nos quais o professor se insira após a sua passagem pelo ambiente universitário da graduação, podem vicejar discussões em torno da escrita que propiciem interferências no sistema de crenças constituído e a construção de novas crenças.

A pesquisa também revela que, mesmo depois de terem passado por um processo de formação, o modo de compreender o construto escrita converge para perspectivas que ainda estão distanciadas de concepções que consideram o caráter discursivo, contextualizado e interacional da língua.

Em geral, o conjunto de crenças mapeadas nos três momentos não sofre muitas mudanças, alterações mais significativas porque as crenças prevalecentes acabam, de certo modo, sendo reforçadas e sofrem a influência das visões nas quais as abordagens dos componentes curriculares estão lastreadas que pouco refletem sobre a língua em uso e sobre as práticas pedagógicas. Assim, criam o ambiente oportuno para que os professores em formação sedimentem determinadas crenças, uma vez que não chegam a aprofundar a reflexão sobre outras perspectivas para a compreensão da língua como lugar de interação e, conseqüentemente, das outras dimensões a ela ligadas, como a escrita, por exemplo.

³ Koch e Elias (2011, p. 32) esclarecem que subjaz uma concepção de língua, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual os falantes entendem, praticam e ensinam a escrita, ainda que não tenham consciência clara disso.

Isso tem reflexos na atuação docente desses sujeitos fazendo com que no trabalho com a produção de textos escritos seja evidenciada a consideração do estudo de esquemas que enfatizam a estrutura dos gêneros, atenção à segmentação das partes do texto e da composição da sua superfície. O estudo da forma composicional de um texto é importante, entretanto, conforme salientam Menegassi e Ohuschi (2008), evocando os postulados de Bakhtin/Volochinov (1992), na abordagem da escrita na sala de aula:

Conteúdo e forma devem andar juntos; assim, as condições de produção não se restringem apenas ao “como dizer”, isto é, às estratégias textuais ou discursivas utilizadas, mas também a uma série de mecanismos sociais e interativos. (MENEGASSI; OHUSCHI, 2008, p. 53).

Essa realidade mostra que é necessário possibilitar a esses sujeitos aproximações a outras visões, a fim de que possam refletir sobre quais princípios atuarão como um “leme”, orientando as suas ações em sala de aula. Como é ressaltado por Mendes (2012), nos cursos de graduação deve-se:

[...] dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai ensinar e prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações [...]. (MENDES, 2012, p. 676).

Os professores em formação-concluintes, cuja atividade docente foi examinada nesta pesquisa, realizaram ações didáticas que transpareceram suas crenças sobre a escrita, corroborando o princípio de que há correlação entre crenças e ações.

No que tange às contribuições do curso de Letras para o trabalho com a produção de textos na escola, a maioria dos concluintes (66,7%) crê que os componentes curriculares não contribuíram efetivamente para a compreensão sobre o ensino da escrita. Isso sinaliza que se faz premente que os componentes curriculares contemplem, deem mais atenção aos estudos, as teorias e discussões sobre como a escrita torna-se objeto de ensino e de aprendizagem e as estratégias didáticas para ensiná-la.

É reclamado pelos concluintes que no curso de Licenciatura em Letras há pouca articulação entre os conhecimentos teóricos e a ação docente. Eles apontam que são restritas as informações sobre como lidar com a escrita no ensino de Língua

Portuguesa e que existe uma acentuada preocupação com a formação de pesquisadores o que desloca o foco do propósito do curso, pondo em segundo plano o enfoque na preparação do docente para lidar com o seu objeto de ensino.

Segundo as Diretrizes Curriculares (Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001) sob as quais está referenciada a base legal do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, a estrutura desse curso deverá ser flexível para que:

Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; *promovam a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação [...]*. (BRASIL, 2001, p. 29, grifo meu).

É, ainda, enfatizado nessas diretrizes que dentre as competências e habilidades a serem desempenhadas pelo licenciado nessa área este seja interculturalmente competente e capaz de ter:

Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; *domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino*. (BRASIL, 2001, p. 30, grifo meu).

Isso pressupõe que atividades de caráter prático e a reflexão sobre o ensino da escrita estejam contempladas durante todo o período de integralização do curso. No entanto, na Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, como evidenciam os dados analisados nesta pesquisa, apenas nos componentes curriculares dos semestres finais é proposto maior embasamento do professor em formação para o ensino da língua, da escrita.

Ressalto que é necessário haver por parte dos docentes formadores de professores, seja da faculdade de Educação ou do Instituto de Letras, maior atenção para procedimentos didáticos e os resultados alcançados nas investigações produzidas na Linguística Aplicada, especialmente na área de ensino e aquisição de línguas, a fim de que possam orientar os professores em formação a refletir,

criticamente, sobre como trabalhar com as noções de texto, gêneros, textualidade em diferentes realizações discursivas, em sala de aula.

Vale a pena esclarecer, ainda, que o levantamento das crenças, no processo de formação inicial, se faz necessário, pois representa o ponto de partida para que as entidades de educação superior possam alcançar mais informações sobre a formação dos graduandos no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e desencadear ações e investimentos para melhorar a qualidade da formação dos profissionais para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jun. 2004.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. *In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 27-69.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> . Acesso em: 22 maio 2016.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 117-125.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z. et al. ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-678.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O ensino da escrita no curso de Letras. **Polifonia**, Cuiabá, n. 15, p. 37-66, 2008.

QUEIROZ, R. C. R. **A Crítica Textual e a recuperação da história**. Revista Philologus. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/scripta_philologica/01/A_Cr%C3%ADtica_Textual_e_a_Recupera%C3%A7%C3%A3o_da_Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 25.fev.2015.

QUEIROZ, R. C. R. Caminhos do Português: a memória da escrita preservada nos documentos. **Fólio Revista de Letras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 82-94, 2009.

SOUSA, S. S. **Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8551>. Acesso em: 30 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Departamento de Letras Vernáculas. Salvador: UFBA, 2005.

Sobre a autora

Soraia da Silva Sousa

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professora na Educação Básica. Tem experiência na área de Letras e na formação de professores de Língua Portuguesa. Interessa-se por temáticas relacionadas ao desenvolvimento de projetos de escrita e uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais. É pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Língua Cultura e Ensino (LINCE/UFBA), coordenado pela Profa. PhD. Edleise Mendes.