



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



AMANDA SANTOS SILVA

**A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM: ENSINO E
CONCEPÇÕES DOCENTES NO CURSO DE MEIO AMBIENTE DO IFBA**

Salvador
2024

AMANDA SANTOS SILVA

**A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM: ENSINO E
CONCEPÇÕES DOCENTES NO CURSO DE MEIO AMBIENTE DO IFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, subjetivações e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof^a Dra. Giselly Lima de Moraes

Salvador
2024

Silva, Amanda Santos.

A escrita como prática social de linguagem [recurso eletrônico] : ensino e concepções docentes no curso de meio ambiente do IFBA / Amanda Santos Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselly Lima de Moraes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Produção de textos. 3. Linguagem - Escrita. 4. Prática pedagógica. 5. Interação social. I. Moraes, Giselly Lima. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 306.43- 23. ed.

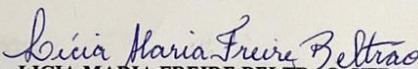


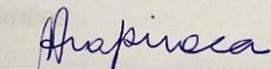
Universidade Federal da Bahia

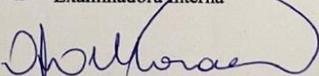
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

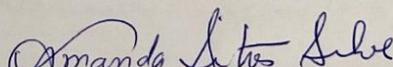
ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 04/03/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de Mestrado EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata AMANDA SANTOS SILVA, de matrícula 2020105658, intitulada A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM: ENSINO E CONCEPÇÕES DOCENTES NO CURSO DE MEIO AMBIENTE DO IFBA. Às 09h do citado dia, Faculdade de Educação na sala do GELIN, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Profª. Dra. GISELLY LIMA DE MORAES que apresentou os outros membros da banca: Profª. MARY DE ANDRADE ARAPIRACA e Profª. Dra. LICIA MARIA FREIRE BELTRAO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinado para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.


Dra. LICIA MARIA FREIRE BELTRAO, UFBA
Examinadora Externa à Instituição


MARY DE ANDRADE ARAPIRACA, UFBA
Examinadora Interna


Dra. GISELLY LIMA DE MORAES, UFBA
Presidente


AMANDA SANTOS SILVA
Mestranda

Aos meus ancestrais que fortaleceram meu Orí e me permitiram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os que atravessaram meu caminho até este momento, seja como fonte de conhecimento e trocas que contribuíram para a construção deste trabalho, como também colo nos momentos de aflição e medo:

Nas encruzilhadas da vida, eu nada seria sem **ÊSÙ**, dono dos caminhos e que me ensinou a estar sempre em movimento - foi em seus pés que eu encontrei os meus.

YEMOJÁ, minha mãe, que nunca soltou o meu Orí e me ofereceu colo para chorar toda vez que achei que não seria capaz.

MEUS PAIS, Simone Dantas e Amiraldo Barreto, pelo privilégio de ter lar, afeto e educação para ir em busca dos meus sonhos e sempre poder voltar para casa sem medo do fracasso.

MEU MARIDO, Leonardo Lima, por ser meu equilíbrio e ter cuidado de mim nas muitas vezes que me esqueci enquanto me dedicava a este trabalho.

MINHA FAMÍLIA, pela paciência e compreensão em minhas ausências, pelos incentivos e cuidados - mesmo de longe - como se eu carregasse um sonho de todos.

MEUS AMIGOS E COMPANHEIROS DE CAMINHADA, especialmente **Bruno Henrique Bispo, Ival Helmes Ferreira e Isabella Nascimento**, que foram ouvidos e suporte todas as vezes que precisei desabafar a qualquer hora do dia, como em muitas madrugadas a dentro.

MINHA ORIENTADORA, Giselly Lima de Moraes, que foi minha maior incentivadora durante todo o percurso e não me deixou desistir. A paciência, o cuidado, os direcionamentos e ensinamentos foram essenciais nesta caminhada, tornando-a minha mestra-amiga. Com certeza, sem tudo isso eu não conseguiria.

AS PROFESSORAS DO IFBA do curso de Meio Ambiente no campus de Eunápolis, que foram atenciosas e fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, com dedicação e boa vontade para partilhar comigo seus conhecimentos.

AS PROFESSORAS Lícia Beltrão e Mary Arapiraca por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora, oferecendo suporte, paciência e afeto ainda na qualificação, o que foi fundamental na construção desta dissertação.

MEUS ALUNOS que me acompanharam nesta trajetória e com quem dividi cada etapa - é por eles que eu quero a cada dia aprimorar minha prática pedagógica.

A todos, minha **eterna** gratidão!

RESUMO

Este trabalho visa contribuir para a ampliação das discussões sobre o ensino da produção textual no Ensino Médio, a partir da análise das concepções teóricas docentes na relação com suas vivências e práticas no Curso Técnico de Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e ainda sobre as implicações do caráter profissionalizante da educação empreendida para a formação do sujeito escritor. A partir da perspectiva sociointeracionista da linguagem, analisou-se de que forma os dados produzidos aproximam-se ou não das discussões interacionistas sobre a linguagem observadas nos documentos oficiais de educação (LDB, PCN e BNCC), assim como do próprio Programa Político Curricular (PPC) do curso de Meio Ambiente do IFBA. Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa com o uso de entrevista semiestruturada para ouvir as professoras da instituição atuantes no curso integrado de Meio Ambiente sobre quais concepções teóricas e direcionamentos práticos orientam as próprias discussões e atividades de produção textual em sala de aula. A análise dos dados se deu por meio de uma leitura polissêmica, priorizando uma reflexão que considerou os sentidos construídos pelo sujeito professor, suas escolhas dentro dos processos sociais no ambiente escolar e fora dele. O tema foi abordado a partir de teóricos que discutem a língua, mais precisamente a escrita, como atividade de interação social, para nortear as etapas de pesquisa e possibilitar uma análise coerente com o proposto pelos objetivos. Entre estes: Antunes, 2003; Bronckart, 1999; Bakhtin, 1982, 2000; Camps, 2006; Geraldi, 1998; Koch, 2006, 2007; Koch; Elias, 2010; Marcuschi, 2001, 2008; Orlandi, 1996; E Val, 2016 que foram fundamentais para a compreensão da escrita relacionada ao ensino de língua portuguesa, às mudanças nas concepções de língua ao longo das décadas, aos estudos de gêneros do discurso, às práticas sociais e linguísticas e outras discussões que se desdobraram. A partir desta base teórica, percebeu-se que os docentes estão conscientes da necessidade de promover uma escrita socialmente situada e com práticas voltadas a um ensino com características interacionistas no campo da linguagem, mas ainda com muitos desafios para construir uma prática efetiva, relatando dificuldades em relação à carga-horária, ao ensino integrado de Língua Portuguesa, às questões socioeconômicas e outros pormenores, que ainda inviabilizam uma escrita escolar como que promova aprendizagens voltadas para as diversas situações comunicativas relacionadas ao contexto sociais e ao campo profissional no curso de Meio Ambiente do IFBA.

Palavras-chave: produção textual na educação básica; sociointeracionismo; prática pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the expansion of discussions on teaching textual production in High School, based on the analysis of teachers' theoretical conceptions in relation to their experiences and practices in the Technical Course in Environmental Management at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia. It also addresses the implications of the professionalizing nature of education for the formation of the writing subject. From the socio-interactionist perspective of language, we analyzed how the data produced either align or diverge from interactionist discussions on language observed in official education documents (LDB, PCN, and BNCC), as well as in the Curriculum Political Program (PPC) of the Environmental Management course at IFBA. To achieve this, we opted for a qualitative research approach using semi-structured interviews to gather insights from the teachers actively engaged in the integrated Environmental Management course about their theoretical conceptions and practical guidelines that guide discussions and textual production activities in the classroom. Data analysis was conducted through a polysemic reading, prioritizing a reflection that considered the meanings constructed by the teacher, their choices within social processes in the school environment and beyond. The theme was approached based on theorists who discuss language, specifically writing, as a social interaction activity, guiding the research stages and enabling an analysis coherent with the proposed objectives. Among them: Antunes, 2003; Bronckart, 1999; Bakhtin, 1982, 2000; Camps, 2006; Geraldi, 1998; Koch, 2006, 2007; Koch; Elias, 2010; Marcuschi, 2001, 2008; Orlandi, 1996; and Val, 2016, who were fundamental in understanding writing related to Portuguese language teaching, changes in language conceptions over decades, discourse genre studies, social and linguistic practices, and other unfolding discussions. From this theoretical foundation, it was observed that the teachers are aware of the need to promote socially situated writing and practices geared towards teaching with interactionist characteristics in the field of language. However, there are still many challenges in building effective practices, with reported difficulties regarding workload, integrated Portuguese language teaching, socio-economic issues, and other details that still hinder school writing that promotes learning for various communicative situations related to social contexts and the professional field in the Environmental Management course at IFBA.

Keywords: textual production in basic education; socio-interactionism; pedagogical practice.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DNE	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
ISD	Sociointeracionismo Discursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Político Curricular
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	A INTERAÇÃO VERBAL, O ENUNCIADO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS...	18
2.2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE BRONCKART.....	23
2.3	A ESCRITA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO VERBAL.....	25
3	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXOS NORTEADORES DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA	31
3.1	FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ASPECTOS HISTÓRICOS, TENSÕES TEÓRICAS E OUTROS DESDOBRAMENTOS.....	31
3.2	O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO EM TRANSFORMAÇÃO: DA LEI 5692-71 A BNCC.....	35
3.3	A BNCC E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: TENSÕES E ADESÕES.....	38
3.4	NOVO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E A EDUCAÇÃO PARA A LINGUAGEM.....	43
3.5	OS INSTITUTOS FEDERAIS E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA....	46
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	51
4.1	O IFBA COMO ESPAÇO DE PESQUISA.....	53
4.2	A IDENTIDADE DO SUJEITO PROFESSOR COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	56
4.3	ETAPA DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	59
4.4	PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	61
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
5.1	ENTRE TEORIA, FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS: O QUE FOI POSSÍVEL REFLETIR.....	65
5.2	A PRÁTICA DA ESCRITA EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DIDÁTICAS E DIFICULDADES.....	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A – Perguntas direcionadas da entrevista semiestruturada.....	94
	APÊNDICE B – Questionário de sondagem inicial.....	95
	ANEXO 1 – Entrevista com a professora Marta.....	101
	ANEXO 2 – Entrevista com a professora Ana.....	115
	ANEXO 3 – Entrevista com a professora Luiza.....	127
	ANEXO 4 – Entrevista com a professora Monique.....	140
	ANEXO 5 – Entrevista com a coordenadora.....	157
	ANEXO 6 – Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em meio ambiente forma integrada.....	165

1 INTRODUÇÃO

Discurso

(...)

*Se eu nem sei onde estou,
como posso esperar que algum ouvido me escute?*

*Ah! Se eu nem sei quem sou,
como posso esperar que venha alguém gostar de mim?*

Cecília Meireles

O poema *Discurso* de Cecília Meireles é intimista e reflete sobre seu eu-poeta. A crítica e o receio que a mesma tece sobre os seus próprios versos, reconhecidos pelo lirismo comovente ao longo das décadas, faz-me associá-los aos anseios de muitos professores sobre sua própria prática. *Será que sabemos onde estamos, o que, como estamos fazendo?*

Como uma desses docentes, enxergo no poema de Cecília Meireles o meu desejo de suprir dúvidas, almejando alcançar o meu desenvolvimento enquanto educadora. A pesquisa é, dessa forma, uma porta para o autoconhecimento e o reconhecimento de práticas pedagógicas e concepções teóricas que direcionam estas práticas. Assim, abro esta dissertação como uma professora de Língua Portuguesa da educação básica em constante construção, recém ingressa no ensino público e privado, que busca saber mais sobre o processo de ensino e aprendizagem da produção textual no Ensino Médio como prática social, buscando estabelecer as relações entre essas práticas e o interacionismo linguístico bakthiniano.

O interesse em abordar esse aspecto da prática docente e relacioná-la com essa concepção teórica se origina na vivência enquanto estudante e professora, ao observar uma discussão de ordem teórico-prática sobre a escrita a partir da sua função social ainda enfraquecida. Parto da impressão inicial de que o interacionismo linguístico (ou sócio-discursivo) torna possível a formação de um usuário da língua inserido socialmente e capaz de concretizar seus objetivos por meio dos enunciados formulados a partir de intenções comunicativas concretas. Neste sentido, para além de uma realização pessoal, pesquisar e discutir esse processo é instigar-me a refletir sobre a minha própria prática e vivência como estudante, assim como buscar

compreender como os professores têm trabalhado com os discentes em sala de aula a partir das escolhas teóricas para realizar o ensino da produção de textos.

Embora Marcuschi (2012, p. 30) reitere que o texto “[...] não é resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa forma frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo”, durante muito tempo, as práticas na área de linguagem reduziram o texto à forma, engessando-o como um modelo pronto, uma receita de bolo, desconsiderando todos os fatores ao seu redor: sujeito, interação, contexto, intenção, etc. (Irlandé, 2003; Geraldi, 1997).

Na perspectiva interacionista da linguagem proposta por Bakhtin (2014), o texto é entendido como enunciado, fruto da interação entre indivíduos em um processo comunicativo. Dessa forma, é a partir do contexto social e dos papéis que assumem enquanto sujeitos que permitirão a construção de um enunciado coerente e que atenda a sua função comunicativa. Paralelamente, a escrita, como forma de construção de enunciados, é vista essencialmente como uma prática de interação social que demanda um contexto e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos. Logo, o ato de escrever é uma prática social de linguagem que deve ser entendida a partir da fluidez e multiplicidade dos gêneros textuais.

A perspectiva sociointeracionista da linguagem (Bakhtin, 1982; Bronckart, 1999), que ganha força nas pesquisas em educação depois da década de 1980 (Geraldi, 1997), com a redemocratização do país, permitiu explorar um ensino de línguas considerando a interação social e o caráter dialógico da linguagem como fatores importantes para sua aprendizagem. Paralelamente, novas pesquisas foram se desenvolvendo para a construção de um currículo cada vez mais inovador e uma prática que permitisse um ensino e aprendizagem centrados nas trocas linguísticas em comunidade (Lerner, 2002, Geraldi, 1997).

Freire (2003, p 40) relembra que “[...] a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.” Dessa forma, as teorias que circundam a formação docente se agregam à prática e são conectadas à experiência concreta da docência. Assim, parto da indagação sobre como essa relação teoria-prática se dá no ensino da produção de textos, considerando que ela é fundamental para compreender de que forma o professor vê o texto e realiza o trabalho com a produção escrita dos seus estudantes.

Nas últimas décadas, novas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na área do ensino de línguas, a partir das novas necessidades de rever o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Para professores de Redação¹ e de Língua Portuguesa, trabalhar a escrita em sala de aula, numa perspectiva atualizada em relação a tais pesquisas, é uma atividade muito desafiadora. Para enfrentar tais desafios, é fundamental construir um conhecimento teórico que vá além do tradicionalismo engessado da língua, como destacarei aqui, ainda que reconheça de antemão que tal conhecimento não depende de uma escolha individual e não é suficiente, por si, para a realização de um ensino de qualidade e de uma prática fundamentada, uma vez que as dimensões políticas e sociais mais amplas interferem diretamente nessa realidade.

Com a finalidade de conhecer melhor as discussões sobre essa problemática, realizei uma busca no catálogo de teses e dissertações no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de palavras-chaves que norteiam a pesquisa aqui realizada - escrita; prática social; produção textual; Ensino Médio. Foram encontrados 39 textos de 2000 a 2020, no total, sendo a maioria dissertações. Destes, apenas 13 realmente traziam a discussão de escrita numa perspectiva estritamente interacionista, ou seja, considerando-a como prática social de linguagem, na educação básica.

Entre eles há diversos textos que discutem o papel da leitura junto à escrita (Dametto, 2020); (Jesus, 2020) (Martiny, 2011); (Irigoite, 2011), outros exploram a abordagem da produção textual através de gêneros textuais (Manzoni, 2007); (Martiny, 2011); (Santos, 2001); (Viana, 2010), e muitos realizam estudos de caso em algumas instituições ao longo do país para observar a prática social no processo de ensino e aprendizagem da escrita, assim como também reiteram a importância da formação de professores no processo de mediação da escrita em sala de aula (Brasil, 2010); (Clemente, 2003); (Cruz, 2005); (Dametto, 2020); (Jesus, 2020). Todos eles debruçam-se sobre a interação social, apontando-a como fundamental na construção

¹ O termo redação ainda é utilizado para nomear aulas que trabalham a produção textual em escolas tradicionais. Geraldi (2006, p. 127) define a redação como exercícios simulados na modalidade escrita para preparo dos alunos para usá-las no futuro, sem considerar o hoje como importante, ou seja, sem interação social.

do texto escrito em sala de aula e fora dela, mas também trazem percalços na concretização de uma prática que atenda a uma escrita socialmente situada.

Algumas lacunas ainda estão em aberto, como uma abordagem mais profunda dos documentos oficiais de educação, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a relação com o processo de ensino e aprendizagem da escrita, tal como um desdobramento das questões políticas e sociais que não viabilizam uma democratização maior do ensino de gêneros mais complexos. No entanto, o olhar voltado ao ensino profissionalizante dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio constitui a maior ausência, visto que apesar do IF ser um caso isolado, muitas instituições estaduais também já proporcionam esta formação integrada.

Antes de chegar ao objeto da pesquisa aqui introduzida, é importante destacar que o projeto original para este trabalho, quando ingressei no mestrado em Educação, resumia-se a possibilidade de uma formação apagadora de potenciais dos alunos e alunas devido à urgência do vestibular, definindo a qualidade da escrita do estudante pelo domínio da tipologia dissertativo-argumentativa, que constitui a redação escolar. No entanto, meu interesse avançou para além do vestibular, englobando o currículo escolar e a relação de ensino e aprendizagem da escrita socialmente situada. O desejo voltou-se para olhar dado pelo professor, como ele enxergava o seu estudante apesar do currículo e como este imaginava o ensino de produção textual na educação básica, ou seja, seu olhar teórico.

Portanto, esta dissertação é fruto de inquietações quanto às concepções teóricas que norteiam as práticas de ensino da escrita no Ensino Médio. Afinal, na escola, esse ensino é guiado por um processo histórico de construção e reconstrução, sendo marcado por distintas concepções de produção textual na educação básica, que irão dar ênfase (ou não) na redação como produção escrita primordial no Ensino Médio.

Tal ensino é objeto de reflexão por Geraldini (2006) a partir de uma nova percepção dos sujeitos do processo pedagógico, principalmente no ensino da escrita. Como esse autor reforça, o sujeito, assim efetivamente considerado, ao escrever, realiza um trabalho ativo com a linguagem, reconhecendo sua produção, seja em textos orais ou escritos, com um ato social. O sujeito é parte fundamental da interação, assumindo diferentes papéis diante da pluralidade de vivências em sociedade. Nessa perspectiva, as produções textuais, que se constituem no espaço escola, deveriam visar “[...] a clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isto porque

diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores” (Geraldí, 1997, p. 42).

As concepções de escrita tradicionalistas basearam-se numa concepção estrutural da língua e do texto, que culminaram na escola em um ensino que se reduziu – e ainda se reduz em muitos casos - ao ensino da redação escolar. Nesse processo, os sujeitos não são/eram vistos como agentes da sua vivência cultural, que atuam sobre sua produção através da interação com outros sujeitos, reconstruindo sentidos e formas de atuar no mundo. É a partir da concepção de linguagem como interação (Bakhtin, 2014) que se busca entender os sentidos e as práticas que fundamentam a formação do usuário da língua como sujeitos de processos sociais, políticos, culturais, tecnológicos, cognitivos e linguísticos.

Busco, dessa forma, entender a escrita como processo e como prática social. Nessa perspectiva, aprofundo-me em leituras de autores como: Antunes (2003); Marcuschi (2003); Bakhtin (1982); Camps (2006); Bronckart (1999) e Koch (2003). Tais autores abordam a escrita como interação entre sujeitos em processos comunicativos e de constituição de si, o que implica aprendizagens complexas de ordem linguística, textual e discursiva. Para tanto, me apoio em Camps (2006), para quem a escrita é uma tarefa socialmente e culturalmente situada e que necessita do domínio de habilidades e conhecimentos específicos sobre textos e discursos em sua multiplicidade. Quanto a essa concepção, é possível perceber uma consonância, não sem contradições, com os documentos curriculares oficiais que orientam a construção do currículo de Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Médio – LDB (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Tais documentos buscam estabelecer as bases e diretrizes para o ensino da escrita na educação básica e ajustam-se no contexto da formação técnica profissionalizante, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento mais recente. Mesmo com ressalvas sobre os reais interesses e impactos das políticas públicas que esses documentos implementam, é preciso considerar que eles propõem selecionar conhecimentos e suas práticas essenciais para a partir de uma visão de sujeitos socialmente situados e capazes de se expressar nas diversas modalidades da língua e situações, ainda que tais situações e formas de expressão sejam determinadas pelas demandas da economia de mercado (Faria, 2021) (Lopes; Caprio, 2008).

O interesse pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) surge, nesse contexto, devido à sua atuação direta na formação dos jovens adultos que estão prestes a assumir de forma mais ativa um papel social, no qual a participação nas práticas escritas contemporâneas é fundamental, o que apresenta questões para a atuação docente no campo do ensino da língua. Como instituição pública, diferente da que foi palco da minha educação básica, o IFBA tem reconhecimento nacional e, sobretudo, possui um ensino atrelado à pesquisa e à extensão – um grande tripé de formação para jovens que estarão preparados para ocupar diversos espaços.

Dessa forma, entender e discutir sobre os aspectos teóricos, com eventuais reflexos nos documentos curriculares, que são colocados em ação pelos sujeitos docentes, que se reapropriam à sua maneira dos conceitos e princípios teóricos previstos no currículo prescrito, tornou-se parte fundamental do processo. Além disso, busco compreender a implicação do caráter profissionalizante da educação empreendida para a formação do sujeito escritor, assim como demandas, desafios específicos e outras possíveis problemáticas. Portanto, esta investigação justifica-se por ser preciso discutir qual olhar tem sido dado pelos professores às teorias que abraçam as concepções de linguagem, as dificuldades e estratégias encontradas no trabalho em sala de aula, assim como é importante saber se tem sido possível promover as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), entendendo que tais demandas se desenham pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), mas também nos currículos previstos a partir das realidades de cada instituição.

Como questão norteadora, propus entender: em que medida as concepções de escrita como prática social, originadas nas teorias interacionistas de linguagem, orientam o trabalho dos professores e determinam o surgimento de desafios e possibilidades para a abordagem da produção textual em sala de aula no EM com características de educação profissionalizante? Em sequência, para encontrar tais respostas, foram traçados alguns objetivos que, além de se voltarem para a questão norteadora, respeitam e compreendem as multiplicidades e sensibilidades do processo de ensino e aprendizagem.

Primeiramente, busquei identificar e analisar concepções, desafios e possibilidades que emergem da prática e do discurso de professores de Língua Portuguesa que atuam na área de Linguagens e suas Tecnologias, sobre a produção de textos no Ensino Médio e suas relações com a concepção de escrita como prática social de linguagem.

Para tanto, estruturei os objetivos específicos para que pudessem auxiliar neste processo:

- Analisar a influência das concepções interacionistas da linguagem na abordagem da escrita no currículo voltado para o Ensino Médio, no contexto da educação profissionalizante;
- Conhecer aspectos dos enfoques teóricos sobre o processo de produção textual que fundamentam as práticas de professores;
- Identificar concepções de linguagem e escrita subjacentes ao discurso dos professores sobre a produção textual em sala de aula;
- Conhecer as dificuldades e possibilidades percebidas pelos educadores para efetivar uma produção escrita como atividade sociodiscursiva no Ensino Médio, tendo em vista o perfil profissionalizante da instituição.

Então, tendo em vista os objetivos da pesquisa definidos anteriormente, este trabalho está organizado em capítulos que traduzem o percurso feito para encontrar respostas à questão direcionadora.

Nesta introdução, apresentei os interesses científicos e pessoais, um prévio reconhecimento da base teórica escolhida para responder ao questionamento central e os objetivos elencados para auxiliar no processo, além de uma breve explanação dos caminhos trilhados.

O primeiro capítulo delineia as bases teóricas que fundamentaram a dúvida e a direção para a investigação, isto é, a compreensão sobre a língua como prática social de linguagem e os sujeitos envolvidos no estudo sociointeracionista da língua. Mais do que isso, constrói pontes entre a produção textual na escola, socialmente situada, com uma formação de escritores capazes de interagir através dos inúmeros gêneros textuais nas diversas situações de uso.

Em continuidade, o segundo capítulo abre-se para os documentos oficiais de educação e o processo histórico da formação de professores de Língua Portuguesa,

para que compreendamos os aspectos formais que viabilizaram ou não uma prática socialmente situada no ensino da escrita na educação básica. Além disso, analisa-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Campus do IFBA, escolhido para perceber o olhar teórico conferido pelo programa do curso de Meio Ambiente e pelos professores da área de Linguagem, investigando os aspectos formais que envolvem os professores da Instituição, os quais servirão de base para a pesquisa.

A etapa empírica se explicita no terceiro capítulo, no qual apresento as concepções metodológicas que envolveram a coleta e análise dos dados e as escolhas feitas a partir dos interesses e possibilidades, no momento sensível da pandemia de Covid-19. Neste capítulo, os sujeitos da pesquisa são apresentados, assim como a escolha do IFBA, bem como são expostas as etapas e escolhas de métodos e técnicas para desenvolvê-la.

O quarto capítulo busca construir a análise final do material coletado nas entrevistas com as professoras, a partir dos objetivos colocados, apresentando as concepções teóricas que orientam seus trabalhos e o ensino da escrita junto ao programa de um dos campi do Instituto Federal da Bahia (IFBA), no curso de Meio Ambiente, com exposição de excertos junto a uma Leitura Polissêmica das entrevistas realizadas. Dessa forma, também é possível extrapolar o aspecto teórico e refletir sobre a prática de produção textual na instituição, assim como as dificuldades que atravessam o processo.

Por fim, teço as considerações finais e concluo a discussão a partir dos resultados encontrados, retomando os elementos centrais percebidos. No entanto, aponto também alguns melhoramentos para pensar o ensino da produção textual no programa de Meio Ambiente do campus, assim como em diversas outras instituições de Educação Básica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de escrita como prática social, que sustenta a pesquisa aqui desenvolvida, deriva das reflexões de Bakhtin sobre a linguagem como elemento indissociável da interação social, visto que é esta última que constitui o enunciador e o direciona às situações de comunicação. O interlocutor, o meio social, a situação social mais imediata e o objetivo do locutor são considerados no processo comunicativo como base daquilo que Bakhtin (2014, p. 117) vai chamar de enunciação. Dessa forma, refletir sobre a escrita, como prática social, é antes de tudo compreender as bases teóricas que conectam a língua à interação social e, além disso, aceitar que tal interação se dá a partir de relações e contextos enunciativos concretos, em que sujeitos são participantes ativos do diálogo social.

A compreensão da língua como resultado dos processos de interação social, que se relaciona aos efeitos das estruturas sociais no processo comunicativo, nem sempre foi relevante dentro dos estudos linguísticos. Bakhtin (2014), ao argumentar pelo reconhecimento dessa relação, apresenta outras áreas de estudos linguísticos da época, demonstrando que durante muito tempo as pesquisas desprezaram o aspecto social da língua, isolando-a, como nos estudos tradicionalistas. Entre aqueles que Bakhtin (2014) tensiona, o Estruturalismo de Saussure destaca-se. Afinal, é a teoria introdutória dos estudos linguísticos, que prioriza a forma através do conceito de *langue*, estrutura da língua que está na consciência dos falantes. Consequentemente, despreza o usuário da língua em situações de uso, a diversidade comunicativa da fala (enunciado) a partir dos sujeitos em seus diferentes espaços de interação, alegando a complexidade e desimportância destes elementos.

Romper hoje com essa compreensão limitada da linguagem, ou seja, como um processo inteiramente individual e sem interferências externas, é uma necessidade para os novos estudos sobre a língua, principalmente da escrita, objeto de estudo dessa pesquisa. Nesse sentido, antes de direcionar aos estudos sobre escrita propriamente, destacarei alguns passos teóricos que permitiram as discussões linguísticas chegarem até aqui.

2.1 A INTERAÇÃO VERBAL, O ENUNCIADO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, isto é, na versão ainda atribuída a Mikhail Bakhtin (2014), a reflexão sobre a interação verbal é aprofundada e o filósofo propõe-se a apresentar as relações entre linguagem e seu processo de construção a partir do meio social. Assim, como reflexo das leituras deste a partir do materialismo histórico dialético, as relações sociais ganharam foco principal e a linguagem é discutida no contexto de interação verbal entre sujeitos ativos e historicamente situados.

Debruçando-se especificamente sobre este tema, Bakhtin (2014, p. 127) antes de reafirmar que tal interação é processo fundamental da língua, utiliza-se das teorias tradicionalistas para desconstruir a concepção de língua como um sistema abstrato, enunciação monológica ou como algo *natural*, fruto de uma atividade mental individual. Para ele, ao contrário, a interação verbal está relacionada a todos os estágios de comunicação verbal, desde as construções ideológicas à concretização dos enunciados.

Algumas abordagens tradicionalistas trazem a ideologia, enquanto consciência individual, como responsável pelo processo comunicativo, mas Bakhtin (2014), fora dessa visão individualista, reforça que processo ideológico determina a linguagem e é determinado por ela, ou seja, também é resultado da interação. Para ele, “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (Bakhtin, 2014, p. 126). Assim, durante a enunciação, o considera-se todo o processo social de formação desses sujeitos, tal como o grupo social ao qual pertencem (Bakhtin, 2014, p. 116).

Segundo Bakhtin (2014), para que a interação verbal se concretize, são necessários dois ou mais sujeitos, mesmo que não estejam fisicamente co-presentes. Ou seja, a interação se materializa até mesmo em um diálogo com um locutor idealizado a partir do meio social, porém, não abstrato, sem dispensar o caráter social. Para este, quando construímos um diário pessoal, por exemplo, idealizamos o leitor que ali interage conosco, sem desprezar o papel deste na sociedade, afinal definimos a linguagem e forma deste diálogo a partir deste sujeito.

Assim, se vemos nossa realidade através de um prisma social, ao definirmos nosso propósito comunicativo, é preciso definir quem é este outro sujeito com o qual se interage. Bakhtin (2014, p. 117), para reforçar essa ideia, define a palavra como

uma ponte entre os interlocutores, conectando-os, e por isso possui duas faces, isto é, é dialógica.

Para o autor, o objeto central do processo comunicativo é nomeado *enunciado*, definido como resultado da interação entre dois indivíduos reconhecidos no meio social que atuam. Paralelamente, coloca a importância do reconhecimento dos papéis sociais que os sujeitos exercem para a construção de um enunciado coerente e capaz de executar sua função interativa. Nesse diálogo, é reiterado que a desconsideração do enunciado a partir de um processo social foge a uma realidade comunicativa, afinal “[...] cada elo dessa cadeia é social” (Bakhtin, 2014, p 126). O enunciado traz um propósito e efetua-se na própria modulação para atingir seu objetivo, uma vez que a palavra variará a depender da situação dialógica, contextos que antecedem ou espelham-se em um objetivo futuro. Assim, o “outro” é parte do processo mesmo que não pareça visível, pois é ele quem direciona o ato comunicativo para a realização de um enunciado ligado tanto às situações imediatas quanto a contextos mais amplos.

Seguindo a ideia de Bakhtin, é aí que se reconstrói o aspecto ideológico, afinal, o que parece ser individual, do campo das ideias do sujeito, é resultado de uma atividade mental que está desde sempre vinculada a um grupo social, seja ele mais amplo ou um mais fechado, que interfere nas construções ideológicas que compõem aquele sujeito e influenciarão nos diálogos que ele vai construir em outros contextos de interação social.

Essas multipossibilidades da interação verbal, ao longo do tempo e das transformações sociais, produzem a língua em um processo de transformação ininterrupto. As mudanças nas formas de organização social e as necessidades comunicativas levam a língua a uma fluidez que acompanha os enunciados que cumprem o processo de interação verbal entre os interlocutores.

Dessa forma, a compreensão do enunciado como formas de interação verbal, dentro dos estudos linguísticos, promove um aprofundamento e reorganização da compreensão do processo comunicativo, sobretudo, através daquilo que Bakhtin (2000) define como *gêneros discursivos*. Estes, para Bakhtin (2000, p. 262-263), são tipos relativamente estáveis da unidade *enunciado*, que possui “natureza instável” devido à complexidade da comunicação verbal, mas que nos ajuda a compreender as bases das atividades comunicativas do dia a dia. Seja através da oralidade ou da escrita, a concepção de gênero não busca limitar nem enquadrar os processos de

interação verbal em algo idealizado, mas acompanhar a transformação da língua e as mudanças que carregam as novas necessidades reais nos diversos contextos sociais.

O termo discurso aparece como um espaço de interação verbal entre sujeitos participantes, socialmente situados, marcados pelas ideologias, assim como o *enunciado*, contemplando as diversas atividades humanas e vozes sociais, a diversidade e a fluidez da língua e considerando, sobretudo, o contexto como elemento fundamental para sua compreensão. Portanto, Bakhtin (2000, p. 262) explora a importância da compreensão do enunciado em sua amplitude e seu papel social ao ponto de construir uma definição de gênero discursivo que vá além dos estudos que apenas priorizam os gêneros literários e os trabalhos filológicos. Dessa forma, este reforça a pluralidade na construção do enunciado, que apesar da individualidade estilística, é social e atua como uma ponte entre os sujeitos envolvidos do processo.

Mais à frente, outros autores como Bronckart (2010); Marcuschi (2003); Antunes (2003); Geraldi (2012) já discutem o enunciado como texto, unidade de interação verbal construída na vida social e cultural humana. Paralelamente, a definição de gênero (discursivo ou textual) e a importância do seu papel no ensino de línguas é então debatida por Marcuschi (2003) em um artigo intitulado *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Nesta obra, Marcuschi (2003) reitera, a partir da fala de Bakhtin, a contribuição dos gêneros textuais na organização e estabilização das atividades comunicativas, sem inibir a ação criativa nem a maleabilidade natural da diversidade da interação verbal.

O surgimento das novas tecnologias junto às necessidades sociocomunicativas emergentes são os intensificadores dos novos gêneros textuais. No entanto, estes partem de outros já existentes. Bakhtin (2014) apresenta a transformação de antigos gêneros em novos, como uma *transmutação*. Marcuschi (2003, p. 2) reforça esse posicionamento, destacando o uso e a funcionalidade como aspectos fundamentais na *coreografia dos gêneros*, que permite cada vez mais uma adaptação destes aos interesses e contextos dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a compreensão e a abordagem dos enunciados a partir dos gêneros discursivos é fundamental no ensino de línguas, como unidade que realiza as múltiplas possibilidades interacionais envolvidas no processo comunicativo. Ao contrário do que alguns defensores do respeito rigoroso às estruturas e aos elementos linguísticos acreditam, não há um desprezo aos aspectos formais, porém, como

reforça Marcuschi (2003), a caracterização e definição dos gêneros não pode se limitar a estes, visto que a cada espaço de veiculação e o sujeito a ser alcançado, há uma flexibilização da forma, assim os textos do mesmo gênero não se fazem iguais.

No que tange ao reconhecimento da diversidade textual, os gêneros discursivos são subdivididos em dois grupos por Bakhtin (2000): primários (simples) e secundários (complexos). Estes últimos são colocados como possuidores de uma base cultural mais complexa e desenvolvida, mas que também se utilizam dos gêneros simples que são reelaborados fora da realidade concreta.

Tal subdivisão apresentada por Bakhtin (2000) permite compreender a multiplicidade da língua a partir dos próprios elementos que já a compõem, afinal são gêneros que se desdobram de outros mais simples para atingir um novo objetivo comunicativo. Assim, apresenta uma distinção relevante para a compreensão das diversas possibilidades do enunciado para realizar atividades comunicativas em diversos níveis, do prático ao artístico, o que reforça a diferença entre ambos e ao mesmo tempo seu poder compartilhado de integrar a vida que produz a língua.

Mais do que isso, a complexidade e desenvolvimento cultural na base dos gêneros secundários invariavelmente nos leva à percepção de que são restritos a grupos específicos, portanto é papel da escola oportunizar e democratizar gêneros mais complexos, que abrem espaços maiores na sociedade. A interação verbal é uma necessidade coletiva e é o motor das práticas sociais, por isso a educação deveria abrir oportunidades para o conhecimento dos gêneros do discurso a que estamos expostos e prontos para consumir e produzir, de forma plena. Neste sentido, é importante compreender os enunciados como eventos únicos e diversos, mas também limitados aos universos e informações que as pessoas compartilham em cada contexto social, tornando-os significativos.

O Ensino Médio de caráter técnico abre-se como um espaço que amplia ainda mais o acesso a gêneros mais complexos e gera a necessidade de conhecimento de muitos gêneros secundários, uma vez que se insere em contextos comunicativos delimitados pela atuação profissional e por trocas linguísticas específicas das áreas de conhecimento de que fazem parte. A disciplina *redação técnica* que aparece em anos finais de alguns cursos técnicos subsequentes e integrados é exemplo marcante de produção de textos que busca um uso contextualizado ao futuro campo de trabalho dos estudantes.

Certamente, não é papel do professor esgotar os gêneros textuais possíveis que podem surgir nas diversas situações de interação, mas apresentar o máximo deles pensando em como a construção de capacidades comunicativas dos estudantes é fundamental para uma boa atuação social e, no caso do ensino técnico, também profissional, por meio da produção de diversos textos. Debruçar-se sobre o enunciado plenamente é criar um cenário de formação que amplie o repertório dos usuários da língua em contextos significativos, de forma que possam também transitar entre os gêneros primários e secundários.

Considerando essas reflexões sobre a natureza da linguagem e dos textos, é preciso indagar como tais conceitos entram em ação na educação básica, ou seja, como se dá o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, não se trata de fomentar uma formação meramente conteudista dos textos, ao contrário, o propósito é reconhecer que são os estudos da linguagem que oferecem a possibilidade de abordar as potencialidades das trocas linguísticas que se dão em situações de interação social, que são materializadas por meio dos gêneros textuais.

2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE BRONCKART

Antes de adentrar nas discussões sobre educação, currículo escolar e construção da prática pedagógica na abordagem de textos e gêneros textuais no processo de interação verbal, ainda é preciso abordar os desdobramentos teóricos, a partir dos estudos bakhtinianos sobre enunciado e gêneros discursivos, que vão interferir nos novos estudos linguísticos - uma continuidade do rompimento com o tradicionalismo desassociado da interação social.

Tomando a interação verbal como elemento em destaque, a partir da influência bakhtiniana, que se concentra na linguagem como processo social e dinâmico, o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart – ISD (1999) surge uma teoria linguística que enfatiza a relação entre a linguagem e a sociedade. Assim destaca a língua e seu papel na construção de significado em contextos sociais. Bronckart (1999) abre portas para um estudo da língua encarando a dimensão humana, histórica e social — uma dissolução do estruturalismo — através de pressupostos teóricos diversos que discutem as múltiplas atividades humanas.

O interno e externo— dentro e fora das estruturas linguísticas — envolvidos nas discussões de Bronckart (1999) vão encarar o ISD como uma disciplina mista, já que se conecta de certa forma à psicologia da linguagem. Esse olhar dualista torna sua compreensão global e adiciona nesse projeto a dimensão social. A dimensão humana, histórica e social é posta como superação das teorias tradicionalistas. Dessa forma, segundo Morato (2004), o sociointeracionismo discursivo contribui para um avanço dos estudos linguísticos e para o interacionismo, que engloba diversas outras áreas.

Segundo Bronckart (1999), o agir languageiro se materializa por meio do texto. Este último organiza-se a partir das intenções, sujeitos, tempo e espaço. Nesse sentido, o texto possui especificidades, o que leva essas diferentes formas a constituírem os “gêneros de textos” (Bronckart, 1999), a partir dos diferentes envolvidos no processo de interação. Entretanto, o significado só é construído a partir da interação e contexto — os propósitos e os sentidos que envolvem as situações específicas são quem determinam a forma.

Desconsiderando a sistematização tipológica dos gêneros textuais, pela inconstância dos gêneros textuais, os fatos sociais reforçam a ideia de “ser social” proposta por Marx (1978, p. 130 *apud* Bronckart, 1999). Esse ser, repleto de possibilidades cognitivas, tem a dimensão social como decisiva para o desenvolvimento cognitivo, na aquisição e produção de conhecimento.

Segundo Bronckart (1999), o texto é a unidade de análise dessa corrente, seja ele na modalidade oral ou escrita, o qual é compreendido como realização empírica da produção verbal, sempre ligado ao contexto de seu acontecimento.

A “arquitetura interna do texto”, segundo Bronckart (1999), é baseada em três conceitos principais: gêneros do discurso; sequências de discurso; e modos de organização textual. Sobre o primeiro, o autor dá enfoque às convenções comunicativas estabelecidas quanto ao aspecto estrutural para atingir um propósito comunicativo predeterminado. Nessa concepção, existe um objetivo e, através da estrutura do gênero selecionado, é possível executá-lo.

Em seguida, a sequência do discurso dedica-se à coerência da informação a partir de um falante/escritor que busca, por meio da estrutura sintática que dá seguimento às informações, atender ao objetivo estipulado no processo comunicativo. Nesse conceito, vê-se o autor como definidor da organização que tornará seu texto capaz de atingir o propósito da maneira esperada.

Por fim, os modos de organização debruçam-se na estruturação das informações no texto. Tratam-se ainda de um aspecto de coerência, mas também do levantamento de estratégias argumentativas e linguísticas (coesão) para que o leitor seja atingido. Nessa etapa, pretende-se analisar quem é o público a quem se dirige e o que se espera quanto a recursos e linguagem para que se compreenda a estrutura e propósito do texto.

Invariavelmente, um usuário da língua, na construção do seu enunciado, vai precisar recrutar essa noção apresentada por Bronckart (1999), visto que a linguagem é utilizada em contextos sociais específicos para atender a propósitos comunicativos específicos, e que a compreensão da linguagem requer a compreensão desses contextos e propósitos. Portanto, retomo Bronckart (1999, p. 48), quando coloca que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”.

As discussões a partir do trabalho de Bronckart (1999) vão muito além da breve apresentação aqui realizada. No entanto, considero que, compreender o papel do ISD no desenvolvimento da escrita como prática social, é suficiente. Sendo assim, é preciso reconhecer a importância de um ensino de Língua Portuguesa que contemple o texto em sua diversidade, a partir das práticas sociais que lhe dão sentido, abrindo as portas para um desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo. A aquisição dos diversos conhecimentos e as trocas culturais não são possíveis sem a linguagem contextualizada no seu espaço de interação, por isso é tão necessário refletir o quanto essa teoria atravessa nossos professores e práticas de ensino na educação básica.

2.3 A ESCRITA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO VERBAL

Tanto as habilidades comunicativas como de expressão, e também os processos de subjetivação são desenvolvidos através da aprendizagem e da prática da linguagem, via oralidade e escrita, no processo de interação social e também de educação formal. Dessa forma, é objetivando uma articulação cada vez mais significativa nas diversas situações socialmente significativas com os processos educativos, que a produção textual como prática social de linguagem tem recebido atenção nas diversas pesquisas nos campos de linguagem e da educação.

A escrita, que se constitui de uma habilidade complexa, relaciona-se a inúmeras outras, como os diversos aspectos sociais e linguísticos, de interação e organização da linguagem e de atendimento ao objetivo comunicativo e à busca de compreensão pelo leitor. Portanto, inevitavelmente, o aluno é desafiado a utilizar essas habilidades em conjunto para compartilhar ideias e informações, apresentar e defender pontos de vista, ou meramente narrar do mais simples ao mais complexo acontecimento.

A exposição a uma variedade de textos — os gêneros textuais mais formais literários e não literários, bem como os mais usuais nas interações rápidas no mundo virtual — amplia o repertório linguístico e aprimora a capacidade crítica do estudante, que já atua e poderá atuar de forma mais ampla na sociedade. Assim, desde a identificação do público a quem se dirige, às estratégias e a fundamentação das ideias, até a organização e estruturação destas: tudo é praticado pelo sujeito que escreve, preparando-o para assumir um papel ativo e participativo na sociedade.

Logo, produzir sugere um sujeito. Ainda na década de 1980, os estudos sobre o ensino de línguas na educação básica começam a rever este sujeito como uma parte da sociedade, que se constrói, se desenvolve e produz texto em constante interação social. O sujeito deixa de ser um modelo estático e passa a assumir uma identidade e relação com a língua a partir das suas experiências, vivências e trocas.

Bakhtin (1982), através da consciência ideológica do falante, coloca o indivíduo e o contexto como essenciais para a concretização dos signos e, portanto, compreensão dos enunciados. Para além da relação trazida por este de locutor (emissor) e ouvinte (receptor), em sala de aula, o papel estipulado para os professores e alunos também vai ser transformado ao longo dessa discussão. Geraldi (1998) aponta as “contrapalavras” como decisivas para a construção de novas informações e discursos. Não há apenas um receptáculo reprodutor, mas também um agente transformador dos novos conteúdos aprendidos ao longo da sua formação.

Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, mais do que desenvolvimento de habilidades, a interação com o outro é primordial para compor o texto e dar sentido. Nesta mesma linha de ideias, Délia Lerner (2002, p 17) reforça que as práticas sociais de leitura e escrita na versão escola devem acompanhar a versão social, a escola como *microcomunidade* de leitores de escritores. O espaço escolar deve criar esse ambiente para que desde cedo o jovem em formação se

coloque em exercício das práticas sociais que serão ainda mais ampliadas em sua vida adulta.

Indubitavelmente, o papel da escola se estende para além do conhecimento enciclopédico. Afinal, atividades proporcionadas pelo espaço que contemple a troca entre os estudantes e destes com a comunidade, como o compartilhamento de textos com os colegas de forma intencional, que exigem a sistematização dos diversos conteúdos fora da aula de Língua Portuguesa, assim como o planejamento das atividades a serem realizadas e ainda a construção de diversos textos de gêneros que possam ser trocados entre sujeitos da comunidade escolar se tornam práticas de uma escrita socialmente situada, diversa e significativa. Por isso, o olhar dos professores no planejamento das suas atividades, a condução da aprendizagem do seu aluno em sala de aula e a avaliação vão reforçar ou inviabilizar a formação de um cidadão capaz de ocupar e interagir nos diversos espaços sociais por meio da linguagem escrita.

Vale ressaltar que muitas vezes, uma visão sociointeracionista da linguagem e do seu ensino é associada a inovacionismos vazios (Lerner, 2002). Nesse sentido, o uso da escrita em diferentes gêneros e espaços, formais e informais, por exemplo, é instrumento de poder em nossa sociedade globalizada e comunicadora. Logo, negá-la é limitar a ciência e, portanto, os espaços que aquele indivíduo pode ocupar. Camps (2006) afirma que a escrita é uma tarefa socialmente e culturalmente situada e que necessita do domínio de habilidades e conhecimentos específicos sobre textos e discursos em sua multiplicidade. Dessa forma, os enunciados apresentam uma forma de interação e comunicação social de acordo com as necessidades reais e acordos colocados pelas partes envolvidas, mas falar sobre a escrita na escola é também discutir um instrumento para expressar conhecimento e poder.

Sendo assim, segundo Geraldi (1998), a repetição, pelo aluno, do compartilhado em sala de aula, não significa que houve compreensão, pois, armazenar essas informações sem relacioná-las é desprezar a herança cultural que nos é própria a partir das vivências e leituras individuais. Assim, só se pode produzir um texto quando se faz diálogos com outros textos que cruzam nossa existência. Todo escritor (produtor) é antes de tudo um leitor, que é autor capaz dos seus próprios pensamentos e reflexões.

Logo, é sob uma concepção de sujeito que seja produto da sua vivência cultural, atuando sobre ela através da interação, reconstruindo sentidos, que se entende como a formação linguística do usuário acontece junto aos processos sociais,

políticos, culturais, econômicos e cognitivos. Segundo Soares (2009), a condição que um indivíduo adquire ao praticar socialmente a leitura e a escrita o transforma, assim como o grupo social com o qual está envolvido, requerendo-se mais do que um reconhecimento da estrutura da língua. Contudo, apesar de não serem vistas mais como modalidades da língua opostas, a leitura e a escrita possuem suas características definidoras e específicas, contribuindo para a compreensão do papel de ambas num contexto de interação verbal natural e situado.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre as concepções que norteiam as bases teóricas dos professores, pois elas constituem uma peça-chave na formação de sujeitos sociais e reflexivos que, apesar de autônomos, são direcionados, segundo Kleiman (2005), pelo “professor letrador”, o qual transforma a escrita a partir das realidades e necessidades condizentes aos contextos e vida dos usuários da língua dentro de suas particularidades.

Direciono o olhar para o sujeito professor em sua formação teórica, em um contexto em que os estudos do texto e da linguagem têm realizado mudanças nas concepções que ainda insistem em ver o texto como um instrumento meramente didático. Hoje, falamos sobre o texto e sua multiplicidade de usos, formas e funções; no entanto, ainda tem ficado pendente o que as construções sociais acríicas têm feito com as produções escritas escolares, reduzindo-as em competências a serem despejadas numa redação. Infelizmente, permanece um currículo que deseja atender às avaliações nacionais, debruçadas em um único gênero textual desconectado do contexto de interação.

Nesse contexto, minha experiência cotidiana, muitas vezes, revelou que o ensino, a produção e a avaliação da escrita dos alunos, em muitos momentos, principalmente nos anos finais da educação básica, têm se resumido às exigências do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Isso tem gerado escritores limitados, incapazes de se tornarem escritores em ação, prontos para a diversidade do ato comunicativo a partir das intenções, sujeitos e contexto. Como reforça Marcuschi (2012):

O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa forma frasal de todas as relações na sequência, ao qual aplicaria algum componente interpretativo. Em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa (Marcuschi, 2012, p. 30).

Sem querer buscar estender essa discussão para o campo teórico de avaliação ou aprofundar uma crítica aos exames propostos pelo MEC, é relevante refletir sobre os sujeitos em processo de aprendizagem na escola e o papel das avaliações externas no conteúdo curricular e o papel do educador. Ao longo das discussões propostas, é possível perceber como o ambiente escolar se torna um espaço fundamental para a formação de um sujeito que compreenda a interação e a língua como indissociáveis, para que assim possa aprofundar seu repertório e capacidade responsiva nas diversas situações e práticas em sociedade que lhe exigem atuar como sujeito. No entanto, Oliveira e Sena (2018) apontam como a escola tem se voltado às avaliações externas, principalmente no ensino de línguas, buscando a aprovação em muitos exames tidos como definidores do futuro dos concluintes do Ensino Médio.

Dessa forma, o ambiente escolar assume uma postura excludente, visto que o meio social em que os estudantes estão inseridos não são considerados no processo avaliativo que gere o sistema educacional. Ao direcionar a análise para a produção textual, vê-se que, em espaços como estes, o sujeito deixa de ser foco e passa a ser apenas um objeto reprodutor de uma escrita desconectada da interação social. Scaramicci (2004, *apud* Oliveira e Sena, 2018) traz essa inversão gerada pelas avaliações externas no processo de ensino e aprendizagem como um *Efeito Retroativo*. Tal nomenclatura busca evidenciar a inversão que ocorre quando uma avaliação externa torna-se elemento principal na construção do conteúdo curricular nas disciplinas de produção textual.

Com as muitas pesquisas recentes apresentadas por Oliveira e Sena (2018), é inegável o papel que o ENEM tem nas escolas do país. Como porta principal da maior parte das grandes universidades públicas do Brasil, assim oportunizador de bolsas para universidades privadas, norteia diversos currículos e abordagens no intuito de atender ao sonho dos jovens de ingressar em uma boa universidade. Entretanto, um ensino de produção textual voltado aos diversos gêneros textuais no processo de interação social, muitas vezes reduz-se à dissertação-argumentativa, cobrada constantemente no Enem, vestibulares e concursos, deixando de lado, muitas vezes, uma diversidade de gêneros que podem ser explorados.

Em decorrência dessa crítica, a produção textual parece encontrar um contexto mais favorável para ganhar corpo dentro da perspectiva sociointeracionista nos espaços de educação formal. Os documentos legais que já orientam as instituições a abraçarem a construção dos diversos gêneros textuais, a partir das diversas práticas

comunicativas e situações de uso têm contribuído para a formação de um usuário da língua escrita capaz de transitar pelos diversos espaços através de um desenvolvimento social e pessoal. Entretanto, ainda é relevante compreender de que forma os documentos oficiais e as avaliações educacionais propostas pelo MEC têm interferido nesse processo.

3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXOS NORTEADORES DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Com o processo de redemocratização do Brasil a partir de 1985 e um direcionamento às políticas públicas como forma de atender às desigualdades marcantes, sobretudo em países emergentes, as políticas educacionais vão se destacar pela tentativa de suprir a qualidade de educação perante as novas demandas sociais, a fim de construir uma realidade menos desigual. Entre as políticas em âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE, apresentado no governo de José Sarney (1985-1990), propôs como estratégia à universalização da educação, a uma maior qualidade de ensino e valorização do professor. Além disso, as secretarias estaduais de educação também formularam projetos específicos para o ensino de Língua Portuguesa com os mesmos interesses do Governo Federal.

Geraldi, Silva e Fiad (1996, p. 325), a fim de analisarem as proximidades entre tais propostas, enfatizam “[...] a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino de língua materna”

a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística (Geraldi; Silva; Fiad, 1996, p. 325).

É a partir daí que as pesquisas sobre currículo e formação de professores se intensificam, aprofundando uma reflexão sobre os sujeitos envolvidos no processo de formação, tal como a pluralidade e o aspecto social na educação. Novas políticas surgem para abraçar as novas formas de enxergar essa interação e seus sujeitos envolvidos, decorrentes de transformações sociais. As novas propostas curriculares se dirigem ao professor em atividade, objetivando não só uma mudança na

organização de temas e conteúdos, mas também nas concepções de língua/linguagem e ensino.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ASPECTOS HISTÓRICOS, TENSÕES TEÓRICAS E OUTROS DESDOBRAMENTOS

O documento *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, texto construído para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por Ataliba Castilho, Roberto Camacho, Maurício Gnerre (1978), exemplifica como a heterogeneidade e a diversidade linguística, típicas da sociolinguística, adentram o ensino de língua portuguesa. Apesar de ser um documento que marca a educação básica no Sudeste, que historicamente se destaca em relação aos estados menos privilegiados do país (como a Bahia), marca a recente discussão sobre um currículo que reconheça que ensinar língua portuguesa exige compreender as relações entre o oral e o escrito e as diferentes possibilidades de uso da língua, principalmente ao analisar seus sujeitos em ação nos diversos contextos sociais. Assim, os autores reiteram que

Cabe ao sistema escolar a tarefa essencial de oferecer à criança, no tocante ao ensino de língua materna, os instrumentos necessários para que ela possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõe a situação [...] (Castilho; Camacho; Gnerre, 1978, p. 29).

Para reforçar tal forma de enxergar o ensino da língua, ainda na década de 1980, Geraldi (1984), Ilari (1985), Kato (1995) e Pécora (1983) propuseram uma reflexão sobre o ensino de leitura e escrita já inspirados nas teorias que se acaloravam na Europa. Dessa forma, indiscutivelmente, provocou-se uma influência direta na educação básica, sobretudo através dos livros didáticos.

Mais adiante, ainda pensando no processo de redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 oficialmente tornou a educação um direito de todos e dever do Estado. Logo, pensar nos profissionais de educação que atuam na área gerou programas e iniciativas de forma mais intensa para a formação de professores em todos os níveis de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, criados em 1999, foram um novo documento oficial relacionado aos propósitos do PNE que buscava orientar as escolas na construção do próprio currículo — eram um passo inicial para a concretização de um ensino uniforme e de qualidade em todo país. Sendo assim, esse foi o primeiro texto que propunha formalmente trilhar caminhos para uma formação docente que refletisse uma educação dialógica. Nesse cenário, os PCNs auxiliam, ainda hoje, as escolas na elaboração de um plano curricular que valorize o uso da língua em textos orais e escritos como eixo do currículo.

Entre trechos que apresentam críticas às concepções teóricas tradicionalistas sobre o ensino da língua em todas as etapas da educação básica, o documento cita

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; [...] (Brasil, 1999, p. 18).

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, políticas públicas foram propostas para a formação de professores em busca de uma melhor qualidade de educação no país. Entre as principais propostas do Governo Federal para aprimorar a formação profissional da classe, esteve em grande destaque a integração entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos dentro dos cursos de licenciatura. Segundo Silva (2005) e Oliveira (2006) *apud* Penin; Galian; Valdemarin (2014, p. 57 e 58), a dicotomia estabelecida entre os dois conhecimentos não permite a formação de um docente que transforme os conteúdos linguísticos em objetos de ensino. Ainda hoje, em muitos cenários, o ensino de línguas está voltado a uma valorização gramatical e prescritiva da língua. A construção social ao longo do tempo transformou essa valorização em prioridade nos cursos de formação e continua sendo pauta para as políticas de educação integrar os conhecimentos linguísticos às abordagens em sala de aula.

Azevedo (2012) apresenta uma gama de pesquisadores que analisam a formação de professores, tais como (PEREIRA, 2007); (ANDRÉ, 2002); (BRZEZINKI; GARRIDO, 2006); e seu momento mais intenso quanto às políticas de adequação curricular e os estudos acadêmicos que tentam rever as teorias que fundamentam os trabalhos. Nesse sentido, havia muito interesse em construir um trabalho docente de

qualidade e que pudesse transgredir a forma engessada que constitui o ambiente sala de aula, como se pode conferir.

Pereira (2007) identifica as principais discussões acadêmicas sobre a formação de professores no Brasil no período entre 1980 e 1995; André (2002) investiga o conhecimento sobre a temática no período compreendido entre 1990 a 1998; Brzezinki e Garrido (2001) analisam a formação para a docência na educação básica, no período compreendido em 1992 e 1998; ainda Brzezinki e Garrido (2006) apresentam resultados da segunda fase da pesquisa que compreende o período de 1997 a 2002; Gatti (2010) traz questões relevantes às discussões sobre a formação de professores na atualidade, a partir de pesquisas recentes publicadas em 2008 e 2009, dentre outros (Azevedo, 2012, p. 4).

No entanto, mesmo que haja um vasto número de políticas públicas para a formação de professores ao longo das décadas, assim como pesquisas que apresentam o novo olhar teórico para a educação, ainda é possível percebê-la precária, com muita dificuldade em acompanhar as produções acadêmicas que atualizam as teorias e reconduzem a atuação do professor de língua portuguesa na educação básica. Linguistas como Antunes (2009), com numerosa produção acadêmica, constantemente, voltam à mesma discussão, alegando que

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas - embora aqui nos detenhamos mais nas aulas de português - tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) umas concepções de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidade), descontextualizada (sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada (Antunes, 2009, p. 34).

Sendo assim, apesar de muitas teorias ainda tradicionalistas atravessarem a formação do professor, devido às muitas deficiências na formação docente nos cursos de licenciatura ao longo do país, aparentemente, o enfoque central não tem sido conhecer outras teorias mais próximas de uma vivência da língua em sua forma funcional nos processos de interação. Isso porque, muitas vezes, para atender ao currículo escolar e às demandas previstas pelas avaliações formais, o educador se vê preso às mesmas práticas de ensino que reforçam uma escrita descontextualizada, a fim de cumprir as demandas do sistema.

Entretanto, as novas perspectivas teóricas de linguagem na escola vão ampliar essas práticas de linguagem, permitindo aos estudantes fazerem novas correlações e

ampliarem seus conhecimentos. Assim, Beltrão (2006, p. 95) endossa o papel do professor para uma real aprendizagem da escrita:

Entre as opiniões de pesquisadores que escreviam sobre a escrita escolar na época, escolho e repito Meserani (1973), quando, ao abordar a diferença necessária entre a aprendizagem e ensino da redação, nos fala, modo geral, sobre a omissão do ensino, sobre a desatenção à aprendizagem e sobre a acentuada exigência na verificação do que o estudante escreve, como se o ensino equivalesse a se pedir ao estudante uma escrita para se corrigir seus erros. Portanto, sobre uma política totalmente desfavorável à educação da linguagem, da escrita particularmente.

Paralelamente, Abreu (2020) coloca como papel do professor da educação básica e da formação de professores rever a concepção de conteúdos que norteiam os currículos em língua portuguesa, direcionando-se à perspectiva discursiva do ensino. Em suma, só a partir dessa organização dos currículos e práticas é possível o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e uso da língua.

3.2 O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO EM TRANSFORMAÇÃO: DA LEI 5692-71 A BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, trata da educação em todos os níveis e modalidades, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Prevista pela Constituição Federal de 1988, nasce como documento norteador dos currículos escolares ao redor do país, privilegiando uma formação completa e que ofereça aos jovens recém-formados a competência necessária para comunicação e desenvolvimento em sociedade, isto é: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, art. 32).

Além disso, a LDB deixa clara a necessidade de um ensino da escrita que ultrapasse os aspectos gramaticais da norma, destacando a importância do reconhecimento das variedades linguísticas e culturais do país. Tal reflexão fica explícita no art. 32, “[...] formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, o que já indica os próximos caminhos não só nos documentos legais que a seguem complementando, como também nos estudos já iniciados nas universidades sobre os cursos de licenciatura no Brasil.

A partir de então, a formação teórica dos profissionais de educação precisaria estar conectada às novas demandas de um ensino da escrita que transgredisse uma única forma de comunicação desligada da multiplicidade das interações reais. Quando o sociointeracionismo pedagógico ganha força, estabelece-se o momento de nos conectarmos às mudanças na prática, em sala de aula, correspondentes às novas abordagens teóricas da língua. Afinal, era preciso formar professores que enxergassem a língua para além de uma base mecânica e homogênea.

Por fim, a LDB estabelece que o currículo do Ensino Médio deve ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, que poderá ser definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas, com ênfase nas “[...] tecnologias da comunicação e da informação” (Brasil, 1996, art. 36), o que inclui a escrita como uma competência essencial para a comunicação na sociedade atual.

Entre os documentos de base para cumprir este processo, a BNCC foi o último, previsto anteriormente ainda pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), só foi finalizada em 2017 junto ao texto do Ensino Médio que estava pendente.

O documento traz respaldo nas políticas educacionais do país, distanciando-se dos conteúdos mínimos através das competências essenciais, como a LDB (1996) propõe. Além disso, não nega o que já havia sido dito nesta Lei e na Constituição Federal de 1988 sobre a diversidade dos currículos, apesar de compreender as competências e diretrizes como um elemento comum. Assim, apresenta seu papel na garantia de direitos e objetivos de aprendizagem através de competências e habilidades, ou seja, “[...] tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (Brasil, 2018, p. 12).

As Políticas Públicas Educacionais, porém, nem sempre atendem aos interesses da coletividade. Silva e Selbach (2019) mostram a construção histórica dessas políticas no Brasil, destacando a partir do início da década de 1990, pós Constituição Federal, que almejava educação de qualidade para todos. Entretanto, uma política de competências e habilidades interessava-se apenas “[...] na formação de capital humano para o mercado industrial” (Silva; Selbach, 2019, p. 3).

Mais do que isso, a tal política choca-se com as abordagens teórico-práticas na área de currículo, um ataque à LDB. Como foi recolhido pelas autoras Triches e Aranda (2016) nas críticas estudadas,

[...] a BNCC foi categorizada nos estudos como: campo de disputas, prescrição curricular, equívoco, colcha de retalhos, a base não tem base, uniformização do ensino, política neoliberal, documento escriturístico, arma social, proposição curricular, projeto de educação nacional, descritivo de saberes e conteúdos a serem ensinados e aprendidos, forte amarração ideológica contaminada por um caráter tecnicista e empresarial, pretensão centralizadora, currículo único (Triches; Aranda, 2016, p. 12).

Esta base comum, que tem caráter normativo, busca orientar a construção dos currículos ao redor do país, auxiliando os professores no processo de formação humana de maneira mais igualitária, mesmo em diferentes regiões do Brasil. O documento, ainda na apresentação, coloca-se “plural e contemporâneo”, fundamentado nos direitos de aprendizagem, para promover qualidade e equidade do ensino nas diversas instituições de todo país.

As aprendizagens essenciais são estruturadas ao longo do documento de forma progressiva, mas com caráter obrigatório para assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (PNE), assim como a formação humana integral para uma sociedade justa, democrática e inclusiva (DCN). Aponta-se o alinhamento das políticas no âmbito federal, estadual e municipal como colaborador da não fragmentação das políticas educacionais, oferecendo qualidade da educação. Portanto, as aprendizagens essenciais que precisam ser oferecidas ao estudante estão apresentadas em dez competências gerais desdobradas em todas as esferas da educação básica. Dessa forma,

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

No entanto, durante muito tempo defendeu-se uma língua como um sistema invariável, desprezando o estudo do uso e apontando a multiplicidade como uma falha, o que ainda tem favorecido a uma educação incoerente em alguns espaços. Assim, autores que revolucionam o olhar para a língua vão impulsionar o nascimento de uma nova ciência, como Bakhtin (2000, p. 261), que deixa claro que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e assim “[...] compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana.”

Logo, Antunes (2003) afirma que a prática do professor de língua portuguesa, mesmo que ingenuamente, está sempre norteada por uma determinada concepção de língua, através da qual percebe os fenômenos linguísticos. Assim, apesar de cada realidade estimular uma construção do conhecimento ali compartilhado, é a teoria que norteia os caminhos a serem percorridos, e desacreditar no seu papel na concretização de uma prática eficiente dificulta o processo.

Como defende Bakhtin (2000), as bases teóricas que ao longo do tempo defenderam a língua enquanto sistema rígido, apesar de relevantes para o processo de transformação dos estudos linguísticos, precisou abrir espaço para a linguagem na sua atuação social, entendendo seu papel interativo e funcional.

O texto passa, então, a ser conteúdo da aprendizagem, assim como as diversas funções e contexto do processo comunicativo, o que faz o ensino de línguas socialmente significativo. Logo, a visão interacionista da linguagem extrapolou os estudos gramaticais e estruturais, destacando a importância dos debates teóricos e políticos, com olhar tanto para o sentido e o significado dos conteúdos escolares, como para os sujeitos, levando a essa transformação dos currículos.

3.3 A BNCC E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: TENSÕES E ADESÕES

Adentrando o documento da BNCC, é notório que cada área do conhecimento recebeu uma atenção aos conhecimentos e habilidades a serem trabalhadas em determinada etapa da educação básica do estudante, indo além da abordagem meramente conceitual. Entre as dez competências gerais, é a quarta competência que apresenta o conhecimento no campo da língua pelas diversas modalidades de linguagem, inclusive a escrita, como essencial para a formação do indivíduo, e é a única que vai abordar a escrita diretamente.

Mais adiante, a BNCC direciona as discussões para cada etapa da educação básica. Considerando a terceira parte, na qual centra as proposições no âmbito do Ensino Médio, o documento visa a um acolhimento educacional integral por parte da escola, a qual auxilia o jovem na construção do seu projeto de vida. Para tanto, reitera que é preciso que a escola se abra às necessidades e interesses em sua multiplicidade linguística, cultural e social, como forma de preparar o estudante para os desafios da sociedade contemporânea, assim como para o trabalho e cidadania.

Essa reflexão reforça um currículo que compreenda a escrita como prática socialmente situada, pois, de acordo com Antunes (2003)

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, 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 (Antunes, 2003, p. 48).

O referido documento ressalta, no entanto, que uma escrita dentro deste currículo funcional não aponta para um processo pedagógico de profissionalização, mas de desenvolvimento crítico, criativo e responsável. Entre as muitas expressões citadas neste documento normativo, vê-se “flexibilidade na organização curricular”, “protagonismo jovem”, “projeto de vida” e “formação integral” — ideias que trazem um olhar para a educação que se acrescenta aos documentos de educação anteriores. Assim, esse ponto de vista se conecta ao que Góes e Smolka (1992, p.55) enfatizam: “[...] ao escrever, o sujeito enuncia o seu pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos”. O futuro do estudante, entretanto, é colocado como responsabilidade do mesmo e deixa de ser responsabilidade do Estado. Assim, a ideia da autogestão alimenta o discurso meritocrático, e conseqüentemente a desigualdade social.

Em sintonia com as competências e habilidades estipuladas para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio dá continuidade aos interesses e objetivos, a partir dos conhecimentos previstos para a fase em questão, intensificando o grau de dificuldade e maturidade fundamentais para a formação de cidadãos que em breve atuarão de forma decisiva na sociedade. No entanto, muitas críticas são colocadas nessa ideia de competências e habilidades como norteadoras do currículo e prática escolar, pois se relaciona ao mercado, descaracterizando os sujeitos ao visualizá-los apenas como potencial mão-de-obra. Dessa forma, ainda que outros autores, como Colomer (2015), use o termo competência como conjunto de aprendizagens que levam a um objetivo concreto, é preciso diferenciar da abordagem colocada pelos documentos oficiais de educação.

No desenrolar do documento, é inegável a insistência de uma abordagem da língua pelo viés sociointeracionista como propulsora do desenvolvimento humano nas

diversas áreas da vida, colocada como “[...] mais do que uma investigação centrada no desenvolvimento dos sistemas de signos em si [...]” (Brasil, 2018, p. 477), o que mostra uma sintonia com as pesquisas em educação e a língua como um elemento vivo, “do povo e para o povo”. Porém, o discurso de transformação é tensionado pela contradição de um currículo que acaba por instrumentalizar a formação dos sujeitos, mantendo as relações de dominação. Logo, o propósito mercadológico se destaca como consequência dos supostos avanços propostos, pois muitos documentos oficiais como a BNCC (2018) são fruto de grande influência dos interesses empresariais.

Desde o texto introdutório da área, já é explícita a concepção de língua como prática social de linguagem, culturalmente situada e indissociável da construção de indivíduos que a conhecem e a utilizam de maneira eficiente, diversa e criticamente – para isso, usa diretamente os estudos de Bakhtin –, destacando, assim, os novos letramentos e o multiletramento, junto às novas demandas digitais (Soares, 2009).

Entretanto, é inevitável não questionar os caminhos que nos levarão a um ensino da escrita que necessita de uma constante formação profissional, com estrutura e material adequado, assim como um reconhecimento do espaço escolar dentro da realidade múltipla e complexa no Brasil.

Além disso, o texto da BNCC coloca a “[...] análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (Brasil, 2018, p. 478) como um processo valioso, principalmente pela maneira híbrida e multissemiótica do texto, influenciada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC. Os multiletramentos e novos letramentos são práticas vistas como fundamentais, “[...] para além da cultura escrita (ou da palavra escrita)” (Brasil, 2018, p. 478), já que o fluxo da comunicação hoje exige essas habilidades para potencializá-la. No entanto, as orientações do documento ainda reforçam o escrever como centro da educação escolar, mesmo que em espaços e novos formatos não convencionais.

No total, a área abarca sete competências específicas que englobam língua estrangeira, educação física, artes e língua portuguesa, as quais se subdividem em habilidades que auxiliam na aquisição da competência. Entre as sete, a 5ª e a 6ª são as que menos se conectam à produção textual, focando no reconhecimento.

A língua como prática social e necessidade humana constitui reais possibilidades de participação da vida pública e produção cultural, através do domínio das múltiplas linguagens. Logo, apesar do Ensino Fundamental carregar a

responsabilidade de explorar a língua socialmente situada, tal como os repertórios culturais, é no Ensino Médio que há a consolidação, ampliando uso e reflexão.

Dessa forma, o Ensino Médio é pensado como percurso essencial na formação linguística dos estudantes e já avança para um olhar interacionista da linguagem, visando às demandas das práticas contemporâneas de linguagem nos diversos campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação da vida pública. É preciso refletir, no entanto, sobre as contradições entre o que o documento enuncia e a realidade que ele engendra, por meio de mecanismos de exclusão.

Afinal, ainda que a produção e construção dos múltiplos gêneros textuais esteja incluída no conhecimento dos gêneros, dos papéis sociais, movimentos de argumentação, conhecimento de palavras e expressões, seleção de informações, reconhecimento de fontes confiáveis e tantas outras habilidades etc., é preciso considerar outros fatores para que os textos socialmente situados sejam construídos dentro da multiplicidade requerida e necessária para uma comunicação plena, fluida e cidadã. Será que este dá conta da complexidade social e cultural que envolve o processo de escrita? Além disso, como a escola enxerga este novo documento no processo de reavaliação do seu papel? Que implicações práticas ele terá na vida dos estudantes e professores?

Triches e Aranda (2016), as quais fizeram um mapeamento das pesquisas e produções acadêmicas sobre a BNCC entre 2014 e 2016, constataram um posicionamento crítico comum entre os autores que se propuseram a analisar e escrever sobre tal documento. Estes questionaram em suas produções as reais intenções e necessidades de uma Base Nacional Comum Curricular, a qual decide e delimita o que deve ser abordado em cada sala de aula, mesmo diante de sua multiplicidade educacional.

A imposição de uma reforma curricular, especificamente, no Ensino Médio, caminha na contramão dos princípios curriculares e é apontada por Severino e Bauer (2016) como um desmonte das conquistas na área de políticas educacionais desde a constituição de 1988 por parte do governo Temer. Paralelamente, a Lei nº 13.415/2017 se apresenta como uma integradora das novas bases curriculares, com propostas de mudança e organização dessa etapa da educação básica. A ideia de uma flexibilidade, fortalecendo a relação entre teoria e prática, tal como formação

técnica, profissional e protagonista, é o que justifica o documento. Porém, muitas lacunas não foram encerradas para uma proposta como esta ser eficiente. Dessa forma, Severino e Bauer (2016) percebem que há uma fragmentação do conjunto de estudantes pelas instituições governamentais, a partir da sua realidade social, impossibilitando uma formação humanística.

Assim como a BNCC, a implementação do Novo Ensino Médio tem sido duramente criticada por não corresponder a uma política justa e cabível em um cenário nacional desigual, com uma educação pública sucateada, sem os devidos investimentos para manter a promessa de uma educação de qualidade a todos, prevista pela Constituição. Os interesses capitalistas por trás são inegáveis, afinal o sucateamento da educação pública permite o direcionamento de verbas para outras áreas de interesses próprios, além de alimentar o crescimento da educação privada, enriquecendo e privilegiando uma menor parcela da população. Definitivamente, essa implementação depende de adequações curriculares, formação de professores e infraestrutura nas escolas, o que requer um processo gradual e contínuo, assim como políticas públicas que ajustem as irregularidades nas oportunidades no Brasil. O objetivo é proporcionar aos estudantes uma educação mais atualizada, contextualizada e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, mas depende de quais estudantes são esses.

Assim, a partir dessas políticas, a qualidade do ensino passa a ser delimitada por uma normatização que evidencia um jogo de interesses e poder, privilegiando grupos hegemônicos nas diversas esferas sociais. Muitos outros estudiosos já apontam as influências dos setores empresariais e industriais – ou seja, a iniciativa privada em processos decisórios de políticas públicas –, o que leva a uma internacionalização e homogeneização do currículo.

Logo, a falta de reconhecimento da realidade do chão da escola destaca como a visão mercadológica e a avaliação mecanizada reforçam a desigualdade, anulando a diversidade que envolve o processo de educação. Vê-se, à frente desse processo, os mesmos atores sociais, bancos e grandes empresas que em nada reconhecem o universo escolar dentro de sua própria realidade e necessidade coletiva e individual.

A ANPED emitiu uma nota, em 2017, após a divulgação do documento oficial da BNCC, reforçando já de início a estranheza que este representa para os pesquisadores da área de educação e as articulações entre aprovação e implantação nas escolas de todo país. Entre as ressalvas, alega-se que a BNCC possui inspiração

em outras experiências, em países como China e Austrália, também percebidas de forma negativa para o sistema educacional local. Ademais, aqui no Brasil a fragmentação do documento foi uma questão ainda mais problemática, já que o enfoque na Educação Infantil e no Ensino Fundamental opõe-se à integração proposta entre as diferentes etapas da educação básica. Por fim, a nota da ANPED ainda reforça uma valorização de competências, que além de ir contra o que as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN desconstruiu, reforça “[...] formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos.”

Ainda sob esse olhar, a terceira versão do documento da Base, a ser implantada nas instituições ao longo do país, foi produzida por um Instituto privado de São Paulo sem qualquer indício de autoria. Com a saída do Governo Dilma, a equipe mudou completamente, estabelecendo um outro rumo, diferente do que estava sendo analisado, um novo currículo de aprendizagem dentro de um Currículo Mínimo Brasileiro, com a natureza essencialmente conteudista, tomada como um retrocesso pelos especialistas na área. Mesmo assim,

[...] ainda que se questionassem a necessidade das diretrizes, são essas diretrizes que dão a Base Nacional para o Currículo e que irão refletir no Planejamento Político Pedagógico de cada escola brasileira, entendendo-se aí, que o termo Base nesse contexto, refere-se às Diretrizes da Educação Básica e não a criação de um outro documento a ser elaborado (Silva; Selbach, 2019, p. 7).

Portanto, diante de uma base que invadiu as portas das escolas, principalmente as públicas,

de um lado, espera-se que ela produza e explicita aqueles princípios educacionais que assegurem uma base comum para a educação nacional ao mesmo tempo em que abra espaço para a inclusão de componentes formativos relacionados às características e demandas culturais específicas das diversas regiões do país (Severino; Bauer, 2016, p. 12).

A crítica em relação ao olhar dado para a produção textual não corre em outra direção, afinal, apesar da compreensão da escrita como prática social, a descrição de competências e habilidades estanques prevê um olhar fechado à multiplicidade do processo linguístico em formação. Essa visão assemelha-se bastante à forma de avaliar a escrita dos concluintes do Ensino Médio pelo Enem, logo, mesmo com a suposta autonomia dos currículos, tal base enxerga necessidades básicas

homogêneas para todo território nacional, que vão culminar na redação, não abarcando todas as singularidades e necessidades coletivas.

3.4 NOVO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E A EDUCAÇÃO PARA A LINGUAGEM

Em 1982, o INEP publicou um trabalho, intitulado A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71 apresentado a XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, que prevê a profissionalização da educação básica. Esse trabalho buscou avaliar a Lei, seus impactos e efetividade no processo de formação dos estudantes, e ainda na introdução reitera:

Parece, contudo, que essa preocupação generalizada não é coincidência ou modismo nem é simplesmente fruto do consenso de que o espaço de uma década representaria tempo suficiente para o teste de uma política educacional. Há razões para se pensar que a multiplicação dos debates sobre a profissionalização do ensino de 2º grau esteja relacionada com as mudanças na situação econômica do País, que vêm ocorrendo desde meados da década de 70, tendo atingido um ponto crítico nos dois últimos anos (INEP, 1982, p. 5).

Nesse ponto, uma Lei que se instaura ainda durante a Ditadura Militar já é vista como não correspondente à realidade do Brasil no início da década de 1980, que buscava uma remodelação da economia e na forma de enxergar a educação no país. Entretanto, a ideia de desenvolvimento econômico que circundava o país numa tentativa de torná-lo uma nação desenvolvida logo se conectou.

Marx e sua criação teórica revolucionaram o pensamento filosófico ao buscarem a verdadeira essência nos contextos políticos, econômicos e sociais. Dessa forma, através da compreensão do papel do trabalho na construção social e cultural no materialismo histórico-dialético, Saviani (2000) é inspirado a refletir a educação como elemento essencial numa abordagem crítica da sociedade capitalista e burguesa na qual vivemos. O conflito e os antagonismos constituiriam, então, o pontapé para a construção de uma nova sociedade que percebesse a força do trabalho nessa base, assim como as desigualdades na produção e divisão dos produtos, que movimentam esse modelo social tão importante para a sobrevivência do homem.

A pedagogia histórico-crítica, que tem como base a sociologia marxista, é proposta por Saviani (2011) como alternativa para uma educação verdadeiramente revolucionária. O autor enxerga que ofertar democraticamente conhecimento é devolver à população a possibilidade de conquistar a igualdade essencial entre os homens. Nesse sentido, a educação tradicional, mesmo que antiquada e ineficiente, para Saviani (2011), não é o maior problema, mas os documentos curriculares oficiais curriculares contemporâneos. Afinal, o reconhecimento das diferenças pela burguesia da Escola Nova perdeu de vista a verdadeira arma de transformação, apoiada na justificativa da desigualdade, o que permite que o desconhecimento pleno da língua, que é multiforme, em alguns cenários, seja normalizado e naturalizado, sem reconhecer o poder social que esta representa.

A realidade material humana, fruto do capitalismo, que tem como objetivo o enriquecimento econômico, não permite uma transformação parcial. O currículo escolar não pode negar a cultura universal que nos atravessa rechaçando o conhecimento clássico como resistência. Duarte (2013) chama de “atitude romântica” enaltecer as culturas segmentais sem considerar que a única forma dos indivíduos alcançarem os espaços privilegiados é através de uma educação formadora daquilo que é importante no desenvolvimento de uma sociedade.

A superação do capitalismo não significa um apagamento e negação de tudo que foi produzido. Duarte (2004) reitera que

uma sociedade socialista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material da vida e dos seres humanos Duarte, 2004, p. 200).

A força do trabalho, assim como as desigualdades na produção e divisão dos produtos, é o que movimenta o modelo social tão importante para a sobrevivência do homem. Da mesma forma, como necessidade de “meio de expressão permanente” (Higounet, 1997, p. 9), a escrita (forma adquirida de linguagem) transformou-se em marca determinante na construção da nossa história em sociedade, pois é mais do que um instrumento, é uma nova linguagem do pensamento humano. Logo, quando a estudamos, aprofundamos a ciência das escritas e não meramente uma técnica, tendo em vista que

[...] [a escrita] dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano (Higounet, 1997, p. 10).

Dessa forma, a relação dessa importante forma de produção de pensamento e interação com a execução do trabalho, meio essencial da vida humana, é indiscutível. A base material que sustenta a sociedade capitalista vem através do trabalho, que apesar de ser uma função individual, conecta-se ao coletivo e não pode se concretizar ignorando seu papel social, impulsionado pela escrita e por seu vasto valor no mundo moderno contemporâneo.

3.5 OS INSTITUTOS FEDERAIS E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de partirmos para os aspectos metodológicos que descrevem o campus escolhido, é preciso recordar a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, responsável pela criação dos Institutos Federais – IFs ao redor do país e pela proposta que deu a direção inicial para os trabalhos realizados nas diversas instituições espalhadas pelo Brasil. Desde o início, relacionava-se aos documentos oficiais até então orientadores dos currículos de educação básica ao longo do país. Em consonância com a educação profissional também já prevista pela LDB, a proposta dos Institutos Federais buscava uma concretização desta profissionalização de qualidade, a fim de qualificar uma nova geração de trabalhadores para diversas áreas em ascensão no nosso país.

A partir daqui tecerei comentários e reflexões que não podem se dizer uma análise documental, propriamente, já que não foram estruturados métodos de análise, e sim reflexões a partir das leituras e reconhecimentos do que foi apresentado pelos documentos legais do MEC e da instituição, que foram fundamentais para compreensão do espaço e da realidade curricular com que os professores trabalham..

Assim, apesar de existir um Projeto institucional regulador para todos os IFs do país, o Projeto Pedagógico de Cursos – PPC abarca, dentro de cada polo e curso, uma liberdade curricular a partir dos aspectos culturais e sociais nos quais se inserem. No entanto, vale ressaltar que atualmente a nova Lei do Ensino Médio nº 13.415/2017 contempla a perspectiva da integração nesse nível de ensino. Através desta, o currículo da educação básica passa a ser conectado ao currículo do curso de caráter

técnico profissionalizante, para definir um objetivo comum: o preparo integral do estudante para a vida em sociedade e o mercado de trabalho

Sendo assim, não é difícil supor que a redução da carga horária de muitas disciplinas, como Língua Portuguesa, e também a integração das áreas de estudo de língua e literatura em um mesmo componente, para dar conta das demandas da educação profissionalizante, dificultam as possibilidades de concretizar uma proposta didática inovadora e capaz de aprofundar as habilidades de produção textual com os estudantes numa perspectiva sociointeracionista.

Em relação à integração das áreas de estudo de língua e literatura, o Artigo 10, inciso III, da Lei nº 11.892/2008, estabeleceu que os cursos ofertados pelos IFs articulem o ensino de língua e literatura com as demais disciplinas e áreas de conhecimento presentes nos currículos dos cursos, relacionando a formação geral e profissional. Portanto, as habilidades linguísticas e literárias são interligadas ainda antes de uma formação por área, como propõe a BNCC ou a revisitação da carga horária de disciplinas obrigatórias, na educação básica, proposta pelo Novo Ensino Médio. Nessa perspectiva, para entender como os docentes se relacionam com essas visões de língua que subjazem ao currículo nesse contexto educativo, foi necessário conhecer as diretrizes do campus estudado.

Entre os documentos legais que norteiam o trabalho executado pelo IFBA campus Eunápolis, o Projeto Político Curricular – PPC é aquele que apresenta de forma mais completa a instituição, os caminhos escolhidos por ela, as etapas do curso e instruções para orientar os estudantes no processo de formação, assim como a base teórica que caminha junto aos componentes curriculares e aos professores em sala de aula.

Após a vigência do antigo PPC de fundação do curso de Meio Ambiente, em 2014, foi aprovado em agosto de 2023 o novo PPC do curso, com uma revisão na matriz curricular, conteúdos, políticas e objetivos a partir da atual realidade local e do público que a instituição tem recebido. No entanto, é importante ressaltar que ainda antes da aprovação legal do novo documento, já me havia sido entregue pela direção como o documento oficial que regia o currículo do curso Meio Ambiente na instituição, pois já estava sendo colocado em prática há algum tempo. A coordenação do curso alegou que por conta da burocracia da aprovação pelo Governo Federal, o receio de uma entrega distorcida da realidade local fez com que adaptações fossem feitas

durante esses quase 10 anos de curso pelos próprios professores, para que este se tornasse condizente com a realidade de Eunápolis e dos estudantes.

Segundo esse documento, em sua totalidade, o curso integrado de Meio Ambiente é executado em quatro anos. Entre os componentes curriculares, há 13 a 16 por ano, sendo que Língua Portuguesa é um deles, o qual apresenta 300 horas/aula em todo o curso, mas está ausente no último ano. Dessa forma, no mesmo componente trabalham-se os segmentos literatura, gramática e produção textual como áreas integradas. A ideia de desenvolver competências e habilidades para o uso de língua em três níveis é uma proposta da instituição e dos documentos de educação que enxergam a língua e sua multiplicidade como indissociáveis.

No primeiro ano, a disciplina de Língua Portuguesa, que possui quatro horas/aulas semanais, pela grade, propõe trabalhar os conceitos que envolvem discurso, texto, contexto, alguns gêneros e tipologias. Apesar de não sabermos ao certo como estas aulas se executam na prática, considerando a divisão semanal das atividades em cada segmento e a abordagem didática, é possível encontrar na bibliografia básica e complementar que fundamenta a disciplina, os direcionamentos e leituras do corpo docente. Bronckart (1999), Antunes (2003), Beltrão (2006) e (2007), Geraldi (2010), Marcuschi (1996) e Soares (2003) são alguns dos nomes escolhidos para orientar o ensino da escrita – inferindo a perspectiva sociointeracionista da língua, e a escrita como uma prática social de linguagem.

No segundo ano, a escrita volta a se destacar na disciplina de Língua Portuguesa, também constituída por integração das três áreas. Mais uma vez, pela construção do PPC, há uma afirmação direta da relação que o programa estabelece com um ensino de língua portuguesa a partir da ótica sociointeracionista e de uma língua relacionada às práticas sociais. Entre os objetivos, é elencado:

Possibilitar a leitura, interpretação, análise, produção e reescrita de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – oral, escrito, imagético, digital e outros -, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais (IFBA, 2022, p. 103).

Além disso, o ensino voltado à perspectiva do gênero e tipo textual direciona os conteúdos escolhidos a cada ano na produção textual escrita, explorando dos

estudantes os gêneros mais formais e menos usuais, como a carta argumentativa, ao mais informal e cotidiano, como o comentário on-line.

O trabalho com gêneros textuais reforça os estudos bakhtinianos, que os enxergam por suas finalidades sociais específicas, oferecendo à escola o papel de ampliar o acesso aos gêneros. Dessa forma, tornam-se reconhecíveis pela comunidade, visto que a interação social e cultural entre os indivíduos molda essas estruturas, seus traços linguísticos, temáticos e estilísticos, os quais são construídos a partir das necessidades comunicativas e para servir ao usuário da língua em suas atividades cotidianas ao longo do tempo.

Já no terceiro ano, quando a disciplina propõe um encontro semanal composto por duas horas/aula, é difícil imaginar como compor uma abordagem da escrita dividindo este espaço com os estudos literários e gramaticais também previstos pelo currículo. Isso porque o ensino da produção de texto, principalmente integrado ao contexto social, exige uma abordagem focada nas necessidades e relações que envolvem os gêneros e suas funções comunicativas, assim como o sujeito a quem se dirige e o contexto de interação, aspectos que demandam tempo e espaço para se concretizarem.

Por fim, apesar da disciplina Língua Portuguesa estar ausente do currículo do quarto ano, diferentemente de outras disciplinas fundamentais para o preparo do estudante para o vestibular — como Matemática, Espanhol, Inglês e Geografia — os conteúdos e discussões sobre língua vão estar contemplados no componente Redação Técnica neste período. Com a carga horária de 60 horas, este componente contempla o desenvolvimento da leitura e escrita, discussões orais sobre temas da atualidade, estudos literários e linguísticos (coesão e coerência). Entre os objetivos elencados, encontra-se:

Promover o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para que o aluno utilize a linguagem nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual, de forma satisfatória, observando o contexto e a adequação da língua a diversas situações sociocomunicativas (escolar, técnico, acadêmico e científico) (IFBA, 2022, p 187).

Portanto, é inegável que a perspectiva de discurso, interação e função social é identificável no PPC de Meio Ambiente do IFBA Campus Eunápolis. Neste componente final, novos gêneros textuais aparecem, mantendo as bases teóricas que enxergam o conhecimento dos mais diversos gêneros no espaço escolar como uma

ampliação dos espaços de interação, com os conhecimentos técnicos a serem associados ao contexto, sujeito e objetivo.

Além disso, cita como conteúdos Texto e discurso, Texto e textualidade, Texto e contextos situacional e histórico, reforçando termos chave numa abordagem da escrita socialmente situada. Os gêneros que são contemplados nessa disciplina são de caráter acadêmico e profissional, como Projeto de pesquisa, Currículo (*vitae e lattes*) e Artigo Científico.

Mais do que isso, o PPC do curso em análise propõe trabalhar discurso e argumentação do ponto de vista científico, reforçando um currículo escolar que busca construir uma boa base de formação nos gêneros discursivos secundários bakhtinianos para além de uma profissionalização, através de uma democratização dos espaços acadêmicos vendo muito além da redação vestibular. Como defende Camps (2006, p. 18), “[...] será necessário facilitar-lhes instrumentos de interpretação que permitam o acesso a textos elaborados pela cultura em que crescem e se desenvolvem, o que lhes permitirá uma compreensão e uma comunicação mais ricas e mais aprofundadas.”

Portanto, dentro das limitações que envolvem os documentos legais que norteiam o currículo do Ensino Médio integrado ao técnico profissionalizante, é perceptível que a instituição escolhida protagoniza em seu PPC a persistência de um ensino de produção textual voltado à prática social de linguagem. Para isso, circunda-se nos gêneros discursivos primários e secundários, oportunizando uma formação rica e complexa.

Para além disso, o PPC parece representar, em muitos momentos, uma prévia das reflexões feitas pelas professoras, colocadas como autoras e co-autoras do documento. Assim, entendo-o como um diálogo com o objetivo do corpo docente de Língua Portuguesa no curso de Meio Ambiente e a forma como se enxerga os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, tal como o contexto escola. A questão é saber como a prática segue esse documento, e se realmente as professoras enxergam a produção textual a partir dessa discussão quando refletem sobre suas salas de aula. Afinal, o documento por si não entrega todo o percurso que o curso de Meio Ambiente do IFBA tem feito para um ensino da escrita socialmente situado.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Uma pesquisa qualitativa, como aprofunda Minayo (2012), busca compreender a experiência e a vivência individual de um sujeito dentro de uma história coletiva, contextualizada e a partir da cultura local. Dessa forma, a minha escolha de desenvolver uma pesquisa nesses moldes vem do desejo de produzir² dados e analisá-los de forma empática, a partir das singularidades envolvidas. Afinal, o estudo da língua em uso sugere perceber a sua construção a partir da diversidade e pluralidade humana, respeitando o espaço em que se constrói.

Assim, a escolha do IFBA e do curso de Meio Ambiente, em um Campus específico, se deu pelo interesse em conhecer essa instituição e o olhar do currículo e dos professores para a escrita em um curso técnico integrado à educação básica. O estudo de caso em questão ofereceu, desse modo, a possibilidade de se direcionar a uma singularidade no ensino da escrita, não para dar como entendidas todas as relações quanto à produção textual no Campus e em todos os outros IFs, mas para perceber padrões, contradições e novas questões que poderiam surgir a partir das minhas reflexões sobre os dados.

O espaço escolhido para a realização da pesquisa, o IFBA, tal como ele se apresentou para mim, com singularidades e complexidades, consolidou meu desejo como pesquisadora de conhecer mais do processo de formação de usuários da língua escrita no curso integrado de Meio Ambiente. Sendo assim, compreender, para além do espaço físico, os sujeitos e contextos do ano de 2022, quando foi realizada a etapa empírica, foi essencial para nos situarmos em procedimentos capazes de responder às perguntas e objetivos apresentados ainda no início do texto.

Nos IFs o ensino da produção de textos está associado à ação profissional em um campo específico, e também é atravessada pela formação dos professores, que possuem um currículo que seja capaz de conduzir da educação básica à superior.

² Importante marcar que os dados, por serem resultado de um olhar da pesquisadora e da forma como ela interage e recorta aspectos da realidade percebida, não podem ser considerados como coletados, mas como produzidos.

Portanto, a pesquisa aqui explorada é qualitativa, através do método estudo de caso. Afinal, como já dito, falar sobre os IFs, e até sobre o IFBA como um todo, não é o foco dos dados produzidos. O IFBA campus Eunápolis possui uma realidade e estrutura curricular só sua, ligada à historicidade local e dos sujeitos (alunos e professores). O papel do curso selecionado (Meio Ambiente) tem uma conexão singular com a estrutura econômica e extrativista na região, assim como as políticas públicas que regem o círculo a que pertencem.

Diante disso, caminhos foram traçados a partir dos meus objetivos como pesquisadora, mesmo sabendo que os dados muitas vezes ultrapassam o esperado, pegam-nos de surpresa e nos convidam a refletir sobre outras possibilidades. Nesta pesquisa não foi diferente. Logo, foi necessário buscar instrumentos e técnicas que acolheram a complexidade e diversidade dos fenômenos educacionais, assim como possibilitaram investigar significados, percepções, experiências e interações sociais.

A partir do estudo de caso, o primeiro instrumento utilizado ainda na produção de dados foi um questionário virtual para exploração inicial, reconhecimento das professoras, suas formações, experiências, práticas e compreensão teórica na abordagem da escrita em sala de aula. A partir das respostas coletadas, um roteiro de entrevista semiestruturada, também virtual, possibilitou um diálogo mais direcionado para o propósito da pesquisa e efetivo.

O questionário foi composto por nove perguntas divididas em dois blocos: o perfil do docente e a prática pedagógica no ensino de produção textual. Entre essas perguntas, havia questões discursivas, de múltipla escolha e seleção de palavras - o que tornou possível respostas que aproximaram mais o pesquisador dos seus sujeitos, para uma entrevista futuramente mais produtiva.

Ambos os instrumentos foram cruciais no processo de produção de dados, mas cada uma com sua importância e papel. Afinal, enquanto o questionário pôde permitir o reconhecimento do grupo, sondando as professoras-sujeitos da pesquisa, a entrevista, mesmo que semiestruturada, foi mais incisiva no direcionamento para os objetivos de pesquisa previamente traçados. A entrevista fornece uma abertura maior para o direcionamento da fala das professoras, pois permite uma interação mais direta, uma explicação mais precisa do questionamento, a retomada de algum diálogo, pois em “tempo real” a interação permite mais flexibilidade, e até leituras de imagem e expressão que serão importantes na análise dos dados.

Para a leitura dos dados de forma polissêmica, a transcrição das entrevistas foi essencial para uma análise mais cautelosa, que respeitasse as individualidades na formação e vivências - historicidade dos sujeitos. Na sequência, debrucei-me sobre os dados produzidos em busca de respostas para as questões colocadas, construindo uma narrativa a partir das concepções teóricas e práticas da escrita como prática social de linguagem, junto aos diversos elementos que se associam ao trabalho das professoras envolvidas, apresentados pelas mesmas ao colocarem suas trajetórias.

Porém, antes de adentrar mais a fundo no percurso da pesquisa, nas descobertas e desafios, apresentarei o campo de pesquisa, os sujeitos, o método, as técnicas, os instrumentos e a escolha para análise dos dados.

4.1 O IFBA COMO ESPAÇO DE PESQUISA

A escolha do Instituto Federal da Bahia como espaço de pesquisa foi um interesse particular, por se caracterizar como uma instituição de ensino público, muito requisitada e bem avaliada. O interesse inicial partia de instituições públicas estaduais de educação básica, as quais, em sua maioria, são responsáveis pelo Ensino Médio (a fase final de formação básica) da maior parte dos jovens brasileiros. No entanto, ao longo dos anos os IFs têm se destacado em municípios que se abrem para estas instituições de caráter profissionalizante a nível federal. Além de serem instituições públicas que fazem junção do nível técnico com o médio, estas também prezam por uma educação gratuita e de qualidade. O currículo dos IFs chama a atenção pela pouca carga horária disponibilizada para o ensino de línguas, e o ensino integrado de literatura, gramática e produção textual, o que gera curiosidade na perspectiva teórica e prática de abordagem da escrita em sala de aula.

O ensino profissionalizante dos IFs é fundamentado na pedagogia verticalizada - da educação básica à superior - oferecendo um espaço com uma estrutura mais ampla, incentivando a formação completa dos jovens e o “delineamento de trajetórias”. (Pacheco, 2010, p 13). Dessa forma, Pacheco apresenta esse projeto como a articulação de ensino, pesquisa e extensão ainda na educação básica, que busca desenvolver os estudantes, o local e região, ultrapassando o olhar de uma educação profissional como meramente instrumentadora.

Todavia, é inegável que na prática ainda há muito receio de como acontece essa articulação sem moldar os jovens a um conhecimento mecanizado e funcional. A dita articulação entre trabalho, ciência e cultura ainda é uma dúvida quando se pensa na prática do currículo em sala de aula, e a forma como os estudantes relacionam o conhecimento da língua com o futuro papel profissional e social que assumirão em comunidade.

O IFBA se confirmou, então, como uma instituição convidativa para o desenvolvimento de pesquisas sobre a escrita na educação básica. Mais do que isso, devido ao contato com uma professora da instituição que simpatizou com a temática da pesquisa, esta tornou viável entre os colegas a concretização de um trabalho voltado para o corpo docente do curso de Meio Ambiente da instituição e sua prática na formação de escritores a partir das possibilidades e limitações do Campus. O IFBA passou a ser pesquisado como espaço relevante no processo de formação de jovens usuários da língua escrita nos diversos contextos sociais, destacando mais um interesse: as influências de uma educação profissional nesse percurso.

O Instituto Federal foi desenhado pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nos diversos estados brasileiros, previsto pelo documento oficial de educação básica que direcionava a educação básica do nosso país, a LDB. O Campus em questão tem quase três décadas, visto que já realizava, como outra instituição pública, uma formação técnica profissional. Hoje, como Instituto Federal, oferece três Cursos Técnicos de nível médio de forma integrada, quatro de forma subsequente, Cursos Superiores e Especializações. O Curso Técnico de nível médio em Meio Ambiente, espaço desta pesquisa, nasceu em 2010, e tem como objetivo formar indivíduos que compreendam a importância de uma gestão ambiental que valorize os recursos naturais e evite a superexploração desencadeadora da degradação ambiental. Dessa forma, mais do que um curso profissionalizante, este é um curso político e social que se mostrou, posteriormente, como um espaço enriquecedor para os objetivos de pesquisa, a partir de um currículo com suas singularidades não só quanto à abordagem da escrita, mas na forma de organizar uma formação integral do ser humano em um município que tem sua economia sustentada no extrativismo e agricultura.

Eunápolis é um município do Extremo Sul da Bahia, elevado à categoria de distrito ainda em 1988. No entanto, apesar de ter sua independência muito recentemente, foi um povoado que prosperou muito, até mais do que os municípios a

que pertencia: Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália. Esse crescimento se deve à forte exploração madeireira, que levou ao grande desenvolvimento do comércio e aumento populacional.

Hoje Eunápolis faz parte do Território da Costa do Descobrimento com uma população de 113.710 habitantes (IBGE, 2022), colocando-o entre os 15 municípios mais populosos do estado. Dentre essa população, 19,17% estão ocupados (IBGE, 2021), e a média salarial mensal é 2,2 salários mínimos, o que coloca o município em uma boa posição em relação a outros da Bahia. No entanto, o IDEB ainda é uma preocupação (4,1 para os anos finais do fundamental), pois mesmo em uma boa posição na Bahia, ainda está distante do almejado pelo Governo Federal.

A coordenadora do curso de Meio Ambiente do IFBA traz a educação municipal também como uma problemática para a instituição. A seleção dos novos alunos acontece justamente no fim dos anos finais, e tem como critério a média escolar. A maior procura é de estudantes da rede pública em busca de uma educação básica e técnica gratuita e de qualidade. No entanto, com a pandemia da COVID-19 (entre 2020 e 2021) e greve de professores em 2022, os alunos ingressos no curso integrado, vindos da rede municipal, têm chegado ao curso com muita defasagem e desorientados, tornando o processo de adaptação mais sensível.

Além disso, a evasão também se torna um problema recorrente pelo medo da reprovação diante das novas dificuldades, porém a coordenadora afirma que tudo se tranquiliza ao longo dos anos e o resultado daqueles que concluem o curso é satisfatório. Dos egressos, a maioria está em busca de uma vaga na universidade e enxergou o IFBA como um preparo para o ENEM, logo não atuam como técnicos em Meio Ambiente. Outros já permanecem na região e contribuem para um olhar respeitoso diante dos recursos naturais. Algo importante de se destacar, informado pela coordenação e professoras, é que o curso tem feito toda a diferença na região, e a cada ano tem aumentado a procura dos estudantes por ele, por uma maior consciência da importância daquele conhecimento para o cuidado da sua terra natal.

Portanto, os cursos técnicos oferecidos pelos cursos integrados e subsequentes são importantes no desenvolvimento das relações entre habitantes e os recursos da região, visto que transformam o olhar e cuidado para o Meio Ambiente. Segundo a coordenadora do curso, muitos egressos podem não atuar diretamente na área, mas ajudam na propagação do conhecimento sobre o uso sem destruição dos recursos naturais locais.

4.2 A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS COMO SUJEITOS DA PESQUISA

No processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos - aluno e professor - são fundamentais para estabelecer uma dinâmica positiva e efetiva na troca de conhecimentos. Ao escolher o professor como sujeito principal desta pesquisa, busquei observar os objetivos que direcionaram o percurso do pesquisador para o encontro com as respostas desejadas.

As professoras e espaço IFBA campus Eunápolis vieram como um apredizado concomitante, visto que a concretização do desejo em conhecer a instituição e o curso mostrou-se tão necessária quanto a escuta às professoras e a coordenação. A partir desse encontro, os mesmos compartilharam um PPC do curso de Meio Ambiente direcionado a um ensino da escrita socialmente situada, com referências tão relevantes que impulsionaram o interesse em dialogar com as professoras que gerem esse ensino com suas consonâncias e resistências. Assim, as docentes passaram a ser o foco, isto é, os elementos fundamentais para construir as reflexões que alimentam este trabalho.

Dessa forma, antes de adentrar às respostas encontradas para os objetivos elencados neste estudo, as quais direcionarão as posteriores discussões aqui desenvolvidas, é preciso ouvir e compreender as professoras que participaram do processo como sujeitos singulares em suas trajetórias de formação acadêmica, vivência profissional e relação político-social com meio em que interagem.

Nesse contexto, dentro de um compromisso ético de pesquisa, este trabalho pretende respeitar o anonimato das identidades das docentes entrevistadas e os acordos estabelecidos durante a negociação para as entrevistas, quanto ao uso exclusivamente acadêmico das informações fornecidas. Para isso, usarei pseudônimos a fim de que, durante a leitura, seja possível identificar o papel destas durante o breve, porém consistente, diálogo que tivemos, singularizando-as como indivíduos e formadoras em seu ambiente de trabalho.

A pesquisa foi empreendida com a participação de professoras de Língua Portuguesa atuantes no curso de Meio Ambiente do IFBA de um Campus selecionado. Dentre elas, há a participação da diretora de área, que atua também como professora e foi entrevistada como tal. No quadro de docentes, uma é temporária e recém-chegada, apesar de já ter sido substituta na mesma instituição há alguns anos,

enquanto todas as outras são efetivas. Além disso, exceto a professora temporária, as docentes possuem mais de cinco anos atuando na referida instituição. Ademais, todas lecionaram por mais de 10 anos e transitaram por todas as etapas da educação básica — uma até na Educação Superior e na Pós-graduação do próprio campus Eunápolis.

Mesmo que todas sejam licenciadas em universidades públicas estaduais, os cursos variam em Letras, Letras Vernáculas e Língua Portuguesa e Literaturas, no que se refere à nomenclatura e currículo. Para algumas, soma-se, ainda, uma segunda formação em Pedagogia — o que gera, evidentemente, uma expectativa de uma abordagem ainda mais sensível destas no que se refere a uma educação mais qualificada.

Inicialmente, destacá-las como mulheres é muito importante, para entender as dificuldades relatadas nos processos de formação que protagonizaram como docentes, a exemplo dos desafios que tornam a formação continuada mais difícil devido à responsabilidade familiar que as mulheres ainda assumem em nossa sociedade. Se ser professor no Brasil já é uma tarefa árdua, ser uma mulher docente configura-se como algo ainda mais complexo, que exige muito mais luta para ocupar espaços de poder, a fim de romper com uma cultura historicamente machista.

De forma geral, os cursos de graduação que formam professores ao redor do Brasil estão repletos de pessoas com duras trajetórias para ocupar aqueles espaços. Especialmente no interior da Bahia, onde os primeiros pólos das universidades estaduais como UNEB, UFRB e UESB abriram seus *campi* com cursos de licenciatura, é possível observar muitas famílias que apresentavam a primeira geração a cursar o Ensino Superior — uma educação para poucos ainda e que seria a base da formação de muitos outros que logo viriam. Assim, discutir o viés político é inevitável.

Nesse cenário, é possível perceber que escolher ser professor, muitas vezes, pode não ter sido exatamente uma mera escolha de profissão, mas de mudança de uma realidade. Portanto, é incoerente começar a refletir sobre o aspecto linguístico sem trazer no bojo todas as confissões e desabafos feitos num percurso de formação árduo como o relatado.

Esse é o contexto descrito pela professora **Marta**, substituta recém-chegada ao curso de Meio Ambiente do Campus, doutoranda do PPGlinc UFBA e uma mulher negra de origem pobre que é a primeira em sua família a acessar um espaço intelectual como futura doutora. **Marta** é uma mulher, antes de tudo, política, a qual

enxerga a educação como forma de transformação. Sendo assim, sua prática é indissociável desse sujeito. Desse modo, a linguagem, para ela, é “[...] prática linguística e corpórea.” Inevitavelmente, os elementos da negritude se tornam mais fortes na seleção do que vai ser compartilhado por ela em sala de aula, a qual diz eleger: “[...] aquilo que acha importante para seu aluno enquanto percepção de si.”

Paralelamente, a professora **Ana**, também participante da pesquisa e docente efetiva do IFBA, desde a primeira fala, apontou a sua formação acadêmica como uma formação política, de militância e ativismo, o que, segundo ela, se destacou mais do que os conhecimentos específicos da graduação. A referida docente foi aluna da turma inaugural de Letras Vernáculas de um polo da UNEB e ativa no movimento estudantil — o que marcou a sua vivência na universidade. Ela pontuou que não deixou de buscar uma formação continuada que atendesse às suas necessidades enquanto docente. Assim, colocou em evidência uma lacuna conceitual que o curso inaugural lhe proporcionou, o que a levou a uma busca por especializações que tornassem possível uma abordagem eficiente no ensino de línguas. Porém, para concluir esse papel como pesquisadora, Ana precisou dar conta do mestrado e doutorado em sala de aula, transitando entre cidades e dificuldades, como forma de resistência quanto à sua luta e ao espaço que ocupa.

A professora **Luíza**, graduada pela UNEB, começou a atuar como docente ainda durante o curso. Tempos depois, já como concursada do IFBA, ainda se sentia despreparada para ocupar aquele espaço, pois permanecia nela a ideia de uma formação insuficiente diante das cobranças do Instituto. Também pedagoga por formação, pontuou a conclusão do Mestrado Profissional em Letras como divisor de águas na construção da sua prática no ensino de Língua Portuguesa. A sua sensibilidade como docente, apegada a uma formação freireana e ao afeto pela leitura, traduzem-se na atual pesquisa que realiza no doutorado, com a temática “Emoções e Linguagem”, aprofundando sua prática pedagógica, agora, com foco no reconhecimento dos alunos-sujeitos e seus sentimentos no processo de ensino e aprendizagem.

Com duas formações em educação, **Monique**, letróloga e pedagoga, também traz em sua trajetória o desejo por uma docência bem construída, sensível e com bases teóricas que contemplem língua e ensino. No entanto, se a **Luíza** direciona sua prática em sala de aula a uma valorização da leitura, a **Monique** não esconde seu interesse pela escrita. Após um intenso encantamento ainda no mestrado, através de

uma disciplina como aluna especial, optou por pesquisar esse objeto, que transformou seu olhar. Hoje, seu maior objeto de pesquisa é seu espaço de trabalho e está sempre em busca de uma formação e de novas leituras, a fim de levar uma prática cada vez mais inovadora e relacionada às novas necessidades comunicativas e de interação, oportunizando aos alunos uma relação com a escrita diferenciada e socialmente construída.

Por fim, é importante ressaltar que todas as professoras-sujeitos envolvidas nessa pesquisa, não a pesquisadora e orientadora, mas todas que se dispuseram a compartilhar seus espaços de trabalho, suas trajetórias e vivências para que encontrássemos respostas às nossas perguntas, não são modelos de expressão das nossas expectativas. Estas contribuíram para um aprendizado maior, através da experiência que foi dividida conosco, a fim de que pudéssemos comparar com a nossa, refletir sobre as práticas que exercemos e que são possíveis na nossa realidade, sem buscar uma receita pronta para trabalhar a escrita em sala de aula.

Os últimos anos, atípicos por natureza, já representam a resistência e a construção de uma prática de produção textual em uma realidade excludente, a qual exigiu do professor sensibilidade, reconhecimento e criatividade. Logo, esta dissertação será, antes de tudo, uma apresentação das vozes das professoras de Língua Portuguesa que se transformam e se reformam para atender às necessidades da linguagem humana em constante transformação, a partir de uma base teórica que reconhece os diversos contextos, desejos e sujeitos.

4.3 ETAPA DE PRODUÇÃO DE DADOS

Minayo (2012) aponta o verbo “compreender” como o mais importante para a realização de uma pesquisa qualitativa. Conhecer é o primeiro passo, mas compreender é assumir o lugar do outro levando em conta a sua singularidade, atribuindo qualidades a questões subjetivas (Bicudo, 2004). Assim, refletindo sobre a pesquisa qualitativa realizada, a partir deste método em destaque, utiliza-se de instrumentos como a entrevista semiestruturada e os questionários, com o intuito de compreender e qualificar as concepções de escrita que orientam as educadoras que trabalham a produção textual no Ensino Médio do IFBA, no curso de Meio Ambiente do Campus estudado.

Dessa forma, iniciei o processo de produção de dados por meio de um questionário de sondagem (APÊNDICE B), com objetivo de traçar um perfil das docentes, conhecendo brevemente as suas experiências junto à docência, seus olhares sobre o próprio planejamento de atividades a partir do ensino da escrita e suas relações com a Instituição. Assim, esse instrumento (questionário de sondagem) foi fundamental no auxílio da construção das perguntas que seriam a base das entrevistas posteriormente realizadas. Segundo Bicudo (2005), a pesquisa qualitativa não permite a neutralidade do pesquisador, visto que a atribuição de sentidos, qualidades, tal como a delimitação do objeto, relaciona-se às experiências do pesquisador e o que ele objetiva. Sendo assim, a escolha de uma entrevista semiestruturada como técnica de produção de dados, junto a um questionário de sondagem prévio, fundamenta aqui seu perfil qualitativo, visto que todas as etapas foram encadeadas com o propósito de ouvir o que era necessário para responder às minhas dúvidas.

O questionário não será o foco da leitura dos dados aqui aprofundada, já que as entrevistas retomarão todos os aspectos pontuados pelas professoras. Os questionários foram “a porta de entrada” para um reconhecimento também das professoras sobre o objeto de pesquisa, oferecendo tempo de reflexão antes das entrevistas, já que assim elas puderam resgatar aspectos da formação e da prática que se conectavam ao que estava sendo abordado.

As entrevistas individuais foram executadas com as educadoras selecionadas a fim de conhecer suas abordagens teóricas sobre a escrita escolar, sendo importantes para entender as bases que fundamentam seus olhares para tal, assim como estes agenciam seus conhecimentos sobre o ensino de produção textual de forma que dominaram a produção dos dados. Pelo espaço e liberdade de reflexão, esses instrumentos podem ser, às vezes, menos objetivos, mas são mais confortáveis para o entrevistado quanto a expor o que enxerga como valioso sobre o tema da pesquisa.

Assim, entre as técnicas mais usuais de trabalho de campo, a entrevista individual semiestruturada foi essencial para o desenvolvimento da investigação da pesquisa qualitativa aqui empreendida. As professoras foram as atrizes sociais desta, principalmente no desenvolvimento das entrevistas. No entanto, apesar de existirem propósitos bem definidos, além dos dados objetivos obtidos, analisei também os aspectos subjetivos, o que, na pesquisa realizada, em especial, foi respeitado, diante

do sensível momento político e social que busca uniformizar os conhecimentos produzidos sobretudo em instituições públicas federais.

Por isso, também é importante justificar a escolha de um Instituto Federal como contexto para o desenvolvimento da pesquisa. A partir de um aprofundamento da construção curricular, é perceptível como a instituição (IFBA) não tem como finalidade principal o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao preparo para o Enem, supostamente, não priorizando as tipologias dissertativa-argumentativa, nem se concentrando nos critérios de avaliação do exame.

Devido à pandemia de COVID-19 e à adaptação das atividades escolares às plataformas virtuais, as entrevistas foram realizadas em encontros por videochamadas, por meio da plataforma Meet do Google. Logo, como recurso de registro e com a permissão documentada por entrevistado, estas foram gravadas para a minha reavaliação em casos de necessidade.

Essas estratégias foram imprescindíveis na concretização das fases exploratórias (como as atividades de campo aqui em questão) para que, como pesquisadora, não caísse no “Mito da técnica”.

A compreensão desse espaço da pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico. É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado (Minayo; Gomes; Deslandes; Cruz Neto, 1994, p. 61)

Por fim, entre as técnicas aqui descritas, busco destacar como valor ético decisivo a relação de empatia, respeito e aceitação entre mim, enquanto pesquisadora, os sujeitos ouvidos e observados, e a pesquisa desenvolvida, visto que, sem o comprometimento e colaboração de ambas as partes, a efetivação dos objetivos propostos estaria ameaçada. Sendo assim, a organização da programação e os bons laços estabelecidos são peças-chave para a continuidade da pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com a intenção de compreender e elaborar reflexões sobre as respostas das docentes, parti da perspectiva polissêmica da leitura (Orlandi, 2008), buscando explorar os sentidos atribuídos a partir do referencial apresentado, das

circunstâncias da enunciação e das minhas próprias possibilidades de diálogo com os dizeres das professoras, tendo em vista que as leio carregada de indagações e de impressões, sobre as quais devo estar ciente para escutar/ler com abertura os dados. Nas entrevistas semiestruturadas, foi valiosa a seleção de trechos relevantes para encontrar as respostas às minhas perguntas aqui explanadas, levando a uma posterior digressão que acendeu os resultados e propôs possíveis leituras.

A análise de dados é antes de tudo uma leitura dos dados, pois é a partir desta que é possível construir os diferentes e possíveis sentidos produzidos. Afinal, a leitura sugere o papel desse sujeito que dialoga com o texto de outro sujeito, seja escrito ou oral. Os sentidos são atribuídos a partir das próprias concepções, interpretações e compreensões de quem lê (Orlandi, 2008, p. 8). Os múltiplos modos de leitura, tal como a bagagem histórica e ideológica que o sujeito carrega torna esta ação muito mais complexa do que uma mera identificação, ou dedução. O leitor precisa compreender a natureza do processo, principalmente a historicidade que circunda os sujeitos (Orlandi, 2008, p. 9).

Antes de adentrarmos nos pormenores da leitura polissêmica, é importante situá-la, principalmente no discurso de Orlandi (2008), que a explora como preliminar à Análise do discurso – AD. A ênfase na polissemia como discussão inicial de Orlandi parte da percepção de que todo discurso é carregado de sentidos e das singularidades dos sujeitos. Se vamos ler aquilo que é dito pelo outro, é preciso ter consciência do lugar de onde este fala, quem é este sujeito e o recorte que é feito a partir da sua própria vivência.

A leitura polissêmica reconhece os múltiplos sentidos por trás de um discurso e faz uso dessa historicidade na reflexão sobre o que é dito. Tais pormenores não são esgotados, pois a prioridade ainda é o objeto de pesquisa aqui colocado e as perguntas que norteiam este trabalho. O diálogo produzido entre pesquisador-sujeito é capaz de fornecer leituras que extrapolam o universo teórico e prático das professoras em sala de aula no curso de Meio Ambiente do IFBA campus Eunápolis.

Em contrapartida, apesar da empolgação no processo de produção de dados, que felizmente faz parte de uma conversa entre colegas de profissão e com interesses próximos quanto à educação, foi importante o cronograma de pesquisa e abordar essas informações com maior compreensão e maturidade em relação ao objeto de

pesquisa. Mais do que isso, compreender que as teorias e práticas ali apresentadas são uma leitura das professoras sobre o seu próprio trabalho na instituição, que pode ou não refletir fielmente suas expectativas. Ainda assim, é necessário na análise voltar-se ao que é compartilhado, respeitando o que é apresentado e entendido como escrita como prática social de linguagem no curso em questão.

Alguns outros autores, como Trivínos (1987), citado por Gomes (1994, p. 67-68), já enxergam de forma diferente a análise junto ao processo de produção de dados. O próprio Gomes (1994) ressalta que só com uma fundamentação teórica bem-estruturada, com uma pesquisa bem esclarecida e com dados completos é possível dizer que se estará, por fim, em fase de análise. Entretanto, é importante ressaltar que os dados nunca estão completos, visto que a produção dos mesmos é sempre uma escolha que abre mão de outras, não gerando um resultado totalizante. Logo, essa pesquisa não pretende dar conta de tudo que atravessa os sujeitos e sua historicidade. Ela é um recorte, uma leitura a partir das escolhas feitas pela pesquisadora.

Como Gill (2002) aponta, a abordagem teórica escolhida não se encaixa em uma receita ou modelo prático de execução, mas possui um olhar crítico e diferenciado para as técnicas utilizadas, seguindo etapas cruciais para uma análise completa. Dessa forma, as perguntas precisam ser diferentes das convencionais sociocientíficas da Análise de Conteúdo, as quais objetivam informações reais superficiais na linguagem.

A variabilidade, o não dito e as histórias surgidas são individualidades que estão conectadas a esta leitura e foram tão importantes quanto as respostas diretas ao que foi indagado. Afinal, o resgate de muitos elementos sobre as trajetórias e vivências trouxe muitas questões que atravessam os professores mais do que a formação teórica ao levar a escrita para dentro de sala de aula — logo, entender esse processo também legitima a natureza da atualização do docente em sua formação e experiência.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui inicio uma análise das informações produzidas a partir dos questionários

e entrevistas realizadas com as professoras. Estes dados foram fundamentais para conhecer a instituição (IFBA), o curso de Meio Ambiente, assim como as docentes que compõem esse quadro. Mais do que isso, estes tornaram possível um aprendizado maior, pois partiram de experiências e concepções compartilhadas, gerando uma reflexão sobre as práticas, as bases teóricas norteadoras, os contextos e suas dificuldades vivenciadas.

Cada professora de Língua Portuguesa que compõe o quadro de educadores do curso traz consigo um olhar diferente para a concepção de língua aqui observada, pela experiência acadêmica, trajetória pessoal e profissional. Aqui fatores como gênero, raça, escolaridade, classe social, entre outros, são elementos fundamentais que atravessam o discurso a ser lido.

Paralelamente, a visão destas da realidade em suas salas de aula pode se conectar ou não ao que o estudante vê e aos saberes que se concretizam. Todavia, não é isso que buscamos ler. O foco é observar dentro dos discursos das professoras o recorte que elas permitem ser lidos, considerando toda polissemia intrínseca.

Sabemos que como todo o processo de educação em nosso país, a prática de produção textual acontece em uma realidade excludente, a qual exige do docente maior sensibilidade, reconhecimento e criatividade. Portanto, o sujeito professor aqui se destaca como aquele que constantemente se transforma a fim de atender a uma linguagem humana fluida, respeitando e acolhendo as diversas realidades, desejos e contexto, assim como também aquele que percebe os problemas do processo e consegue driblá-los para oferecer ao estudante o conhecimento necessário para utilizar a escrita nos diversos espaços.

Logo, neste capítulo não busco diagnosticar e apontar imperfeições e dificuldades vividas, mas refletir o ensino da escrita em Língua Portuguesa a partir de discussões anteriores, realidades locais a partir da fala das professoras, e desejos futuros de tornar a produção textual uma prática escolar contextualizada, coerente e plural.

5.1 ENTRE TEORIA, FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS: O QUE FOI POSSÍVEL REFLETIR

Tendo em vista a diversidade de respostas encontradas durante o diálogo com as professoras — principalmente ao perguntar sobre os aspectos teóricos e de trajetória acadêmica que envolvem as suas relações com a língua, a escrita e a prática em sala de aula —, vou me ater aqui para localizar e discutir o que foi possível recrutar nas diferentes falas sobre uma perspectiva teórica de linguagem e produção textual. No entanto, é importante destacar previamente que não houve perguntas diretas quanto à teoria que envolve o trabalho e prática das professoras, conforme as perguntas direcionadoras (APÊNDICE A).

Dessa forma, ainda nos primeiros momentos, busquei indagar sobre a formação dos sujeitos ali atuantes e suas trajetórias de formação, com o objetivo de compreender a base teórica como elemento de construção ao longo das experiências e vivências dentro e fora da universidade, fundamental para uma leitura consciente daquele sujeito. O resgate se propunha, então, natural, a partir de uma reflexão sobre elementos marcantes no processo. Porém, as percepções teóricas de língua não foram colocadas ainda neste primeiro momento. Dei ênfase, pela grande maioria, à trajetória árdua de formação como docente, às suas atuais pesquisas e interesses acadêmicos que nem sempre atenderam diretamente a uma perspectiva de língua dissociada de elementos outros recortados em seus projetos. Isso ajudou no direcionamento das perguntas e leitura reflexiva das respostas colocadas, associando à historicidade dos sujeitos.

Ao longo da entrevista, o direcionamento ao IFBA, ao PPC do curso, à BNCC e ao Enem na perspectiva sociointeracionista possibilitou retomar e ascender elementos teóricos da percepção do ensino de língua, especificamente da escrita em sala de aula, o que fez o professor resgatar algumas nuances teóricas antes de encerrar a conversa.

Portanto, quanto às concepções teóricas, os excertos abaixo, retirados das entrevistas, foram escolhidos como aqueles que apontam uma maior denúncia do que as professoras-sujeitos entendem como teoria linguística que direciona a própria compreensão de língua e a relação com o sociointeracionismo.

No primeiro excerto abaixo, o olhar da professora **Marta** para a língua rompe uma perspectiva tradicional, homogênea e estática, o que sugere um direcionamento para o interacionismo, mas ainda assim fala de uma escrita voltada apenas para si, desejos e vontades do autor, desconsiderando os outros elementos para além dele.

Eu elejo aquilo que eu acho importante para o meu aluno enquanto né, enquanto percepção de si, enquanto escritas de autorias né? É, como é, como é que ele se faz essa escrita de si né? Então, assim, por exemplo, é, faço o trabalho que é que é sobre escritas mais livres né? (ANEXO 1).

A professora coloca, portanto, uma importante abertura no diálogo sobre teorias que envolvem a prática enquanto docente de Língua Portuguesa, pois é constante o abandono de outras discussões teóricas, ao se debruçar sobre o recorte do próprio objeto de pesquisa acadêmica, e repetidamente isso é visto em sua fala. Apesar de compreender os aspectos ali colocados sobre a escrita como prática social, mesmo que de forma superficial, a consistência do pensamento só se dá em relação à corporeidade e raça, já que não vai muito além daquilo que tem se mostrado relevante nos seus estudos atuais sobre o assunto.

Eu acho que dentro disso, a linguagem como prática social eu acho que tem um monte, que norteia, acho que a gente combina nisso aí embora eu acho que teria que passar primeiro por raça. Primeiro tem que passar por raça pra depois pelo social, nesse caminho né (ANEXO 1).

Todavia, a compreensão e reconhecimento de grandes nomes que teorizam sobre a escrita como prática social de linguagem não garante que essa teoria extrapole a sua relação teórica com o seu próprio objeto de estudo na pós-graduação. Destaca, portanto, o sujeito que produz o texto como um único elemento relevante no processo, apesar de apontar elementos de interação.

No sentido de a gente ter uma perspectiva de linguagem social, de linguagem enquanto interatividade, conceitos que são vinculados aí né Bakhtin. Marcuschi vai falar aí sobre contexto, sobre informação, sobre tanto, sobre o que é o nome, que é o grande nome da produção textual, né. Mas dentro dessa perspectiva acho que tem muito mais de como a gente gerenciar a nossa prática e a nossa construção de linguagem e, portanto, também a nossa construção de conceito de sujeito, de corpo né? (ANEXO 1).

[...] abordagem sociointeracionista, ela está sempre, é, muito presente em qualquer documento né, oficial é uma, uma é um conceito que normalmente a gente traz pro curso de linguagem da, da educação básica, né? (ANEXO 1).

Marta percebe sua prática como um desdobramento teórico sócio-interacionista dos documentos oficiais de educação a nível nacional e institucional - mas reafirma a relação racial sem trazer para a formação do sujeito como usuário da língua, sem colocar dentro das relações de linguagem, simbólicas e discursivas que medeiam as relações de raça.

A perspectiva interacionista da linguagem, apesar de ser foco nos cursos de licenciatura ao redor do país, não anula as bases tradicionalistas, que ainda são muito vivas em práticas escolares, atendendo a um currículo ainda voltado às avaliações formais excludentes, o qual direciona as práticas a atividades mecanizadas, desconsiderando elementos extralinguísticos. No entanto, não se deve acreditar numa língua homogênea ou estanque, e engajar discussões teóricas que busquem levantar debates arrebatadores quanto à abordagem da língua dentro e fora de sala de aula.

Em muitos trechos, ao analisar as escolhas lexicais, as pausas e correlações, pude intuir o desconforto desta em construir um discurso que atendesse ao que ela julgava que era minha expectativa. Dizer para o outro aquilo que já se entende e faz é algo que se mostra complexo, mas aprofundar uma discussão sobre elementos que não são refletidos cotidianamente é ainda mais difícil, visto que a intimidade com bases teóricas não vem apenas de uma formação, mas de constante contato com estas.

Todavia, extrapolando os discursos sobre os aportes teóricos construídos de forma mais objetiva, outros trechos que envolvem suas estratégias didáticas e trabalho com produção textual denunciam e enfatizam muitos traços interacionistas para abordar o processo que ela aponta como uma prática, fruto de um incentivo à relação de corpo e protagonismo do sujeito, mas que aparentemente emergem de uma percepção da escrita a partir de um processo socialmente situado e com função bem estabelecida — assim como os outros sujeitos a quem comunica e interage.

O último degrau é quando você escreve. Então eles precisaram fazer uma pesquisa, precisavam fazer um esquema pra você pensar como você vai começar o seu texto, como vai terminar, qual é o campo, e aí a gente fazia que se, eu não falo campo semântico mas é o que a gente faz, qual o campo semântico de tudo isso [...] Palavras e expressões que sejam ligadas, então quais são os argumentos que vocês vão utilizar, então eles fazem uma lista de todos os argumentos que eles conhecem sobre aquilo, depois eles vêm, escolhem quais são os mais potentes e os outros ficam como secundários. [...] E a última coisa que a gente faz é escrever o texto, pra elas entenderem que antes de escrever, eles precisam esquematizar tudo, que não existe aquela coisa de você tá aqui, baixou, escreveu o texto e ele já saiu a sua versão final (ANEXO 1).

Então aí depois desse processo todo que eles escrevem o texto, eu corrijo, né, e aí, agora semana que vem eu vou devolver, né? Pra eles refazerem, eu acho importante (ANEXO 1).

Logo, as ideias sobre pensar o texto a ser produzido a partir de um propósito comunicativo, refletindo sobre o contexto, sobre o sujeito a quem se dirige, tal como o preparo da argumentação e linguagem construída para atender aos objetivos previamente estabelecidos, mostram um direcionamento da prática a partir de uma teoria sociointeracionista da linguagem. Afinal, é na estruturação da prática que vamos reativar conceitos linguísticos latentes, mas que dentro do processo de formação foram abraçados como visão de língua e construção da linguagem.

Ainda mais à frente aparecem outras questões controversas que reativam os elementos tradicionalistas incrustados na percepção de valor - “correção” - do texto produzido, tal como um distanciamento de aspectos interacionais, sem orientar a reflexão do estudante se o texto atende ao propósito que motivou a escrita, ao destinatário, e se é adequado ao contexto comunicativo.

É possível perceber que o texto ainda é visto mais como uma tarefa e menos como uma prática social, uma vez que fala na tipologia que foi “pedida”, revelando que essa dinâmica entre o professor que determina o que e quando o aluno vai escrever ainda persiste. É importante refletir sobre o espaço dado para o estudante exercer seu papel como sujeito que faz escolhas a partir daquilo que faz sentido pra ele, dentro de um contexto comunicativo concreto.

[...] quando eu faço por exemplo uma atividade como essa, todas as possibilidades de melhorias textuais, especialmente gramaticais, né, eu trago pra sala de aula às vezes a gente faz uma aula, mas por exemplo alguma coisa muito recorrente, em torno de, por exemplo o uso do e ‘mas’ ‘mais’, ou da estrutura, ou por exemplo que tipo de conectivo usar, né, os textos são muito narrativos para o texto dissertativo que foi pedido ou vice-versa, né? Dentro dessa, dessa construção eu trago pra eles aquilo que realmente vai fazer diferença naquilo que eles estão escrevendo (ANEXO 1).

No trecho anterior, apesar das problemáticas citadas, a professora **Marta** apresenta um ensino a partir de tipologias e gêneros textuais, também elemento marcante na perspectiva de texto de Bakhtin (1982) e Bronckart (1999). Assim como propõe o próprio PPC da instituição, voltado aos estudos dos diversos gêneros textuais, ela retoma uma prática direcionada a uma construção, junto aos alunos, de diversos gêneros, atendendo às exigências tipológicas. Entretanto, apesar de demonstrar fazer esse estudo dentro do texto e a partir do seu uso, não apenas de forma conceitual, a docente destaca os elementos gramaticais, quando enfatiza o interesse de uma correção voltada a esses aspectos. É evidente que os aspectos

gramaticais são fundamentais numa democratização da língua, para a ocupação de espaços privilegiados e de um ensino contextualizado, que fornece sentido aos conceitos, mas destacá-los revelou uma hipervalorização gramatical, que se opõe à perspectiva de língua e texto, a qual vai além de uma hipervalorização da norma.

E aí geralmente como é que eu trato a produção textual, né? É, meu último trabalho com eles foi de temática livre, então eles iam escrever sobre aquilo que gostam né, sobre aquilo que tem maior conforto, né? Mas alguns pontos precisavam aparecer, por exemplo, qual a contribuição social relevante dentro da nossa sociedade que isso tem (ANEXO 1).

Observo que, apesar de haver, em sua fala, resquícios de teorias mais tradicionalistas voltadas para a gramaticalização do texto, tal como uma priorização da própria pesquisa — fugindo de outros elementos centrais no processo de produção textual —, a abordagem sociointeracionista prevalece nas atividades e diálogo com os estudantes. Os sujeitos e seus corpos como construtores do texto são o destaque de um olhar para a língua como espaço de liberdade, identidade e participação crítica e reflexiva nos diversos ambientes sociais.

Todavia, o “deixar livre” não necessariamente relaciona-se à perspectiva autônoma de formação de usuários da língua, podendo haver uma deslegitimação da mediação escolar no processo de aprendizagem. Assim, a ideia de autonomia não deve pressupor um aluno sem nada mais a aprender. Os parâmetros contextuais são importantes no desenvolvimento da escrita, por isso uma escrita livre deve ser aquela que proporciona a liberdade do estudante em interagir nos diferentes espaços, junto aos diversos sujeitos, com objetivos e estratégias linguísticas específicas.

Em seguida, outras docentes trouxeram perspectivas teóricas também atravessadas pelas vivências acadêmicas e por seus objetos de pesquisa, tais como as dificuldades de encontro com a docência, as questões políticas e preparo para a sala de aula, como **Ana**. Pesquisadora da Análise do Discurso (AD), direcionou suas respostas a atender às demandas colocadas por mim, mas, ao mesmo tempo, apresentou nuances subjetivas e sobre sua trajetória junto à linguagem, para realizar uma leitura mais intensa da sua visão teórica e dos caminhos trilhados no ensino de línguas.

Preliminarmente, é importante contextualizar também uma preocupação com a perspectiva teórica e metodológica ao final de sua graduação. É verdade que diversas lacunas são deixadas em muitos cursos de licenciatura quanto ao preparo do

professor para a sala de aula, mas a ênfase dada por Ana, além de levantar uma pauta anteriormente discutida sobre o processo de formação docente, mostra uma trajetória dedicada a pensar em perspectivas teóricas e práticas para um bom trabalho no ensino de línguas. Portanto, essa docente buscou uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura como pré-requisito para iniciar sua vida profissional.

Que eu já tinha concepções que me alinhavam a perspectiva de linguagem nesse lugar que já é essa perspectiva mesmo, sociointeracionista, dialógica, enfim. É, esses lugares emancipatórios que a gente tenta a todo momento estar e buscar ser, né? (ANEXO 2).

Isso aí foi muito bem, é direcionado dos movimentos né, da minha formação, é, de pensar a linguagem enquanto prática social, de pensar a linguagem nessa perspectiva que movimenta o mundo, que atravessa o mundo, né? De pensar a linguagem numa concepção, é, dessa perspectiva mesmo que a gente tanto, né, busca defender, sociointeracionista, né, dialógica, enfim, né? (ANEXO 2).

Apesar do uso da língua ser apresentado como uma atividade social, o que é identificado antes de relacionar ao aspecto teórico vindo de formações e leituras posteriores, não aprofunda um diálogo que endossa a perspectiva em questão. Paralelamente, traz referências a sua formação, que mesmo apontada como precária a nível conceitual, aponta discussões políticas e socioeconômicas que a permitem compreender a língua como fundamental para as interações e trocas sociais. Dessa forma, reforça uma ausência de mais formação conceitual sobre o sociointeracionismo.

No entanto, a língua como espaço emancipatório, a partir da perspectiva sociointeracionista, é pontuada por **Ana** como uma preocupação em sua prática pedagógica. Desse modo, ela revela como objetivo formar indivíduos para ocupar os diversos espaços dotados de habilidades e potencialidades comunicativas. Como reforço dessa postura teórica, traz uma nova busca por pesquisas na área étnico-racial, que mais uma vez se conecta com o ensino de línguas e concepção de linguagem.

Os muitos interesses, em múltiplas áreas de pesquisa, fazem com que a bagagem teórica da professora **Ana** se entrecruze. Nesse sentido, a sua fala é marcada pela dimensão político-ideológica da linguagem, expressa em questões de classe, raça, intolerância religiosa, formação docente precária e as multifacetadas assumidas por ela nas diversas instituições e espaços que ocupou – a sua forma de

abordar a língua tem muitos desejos, e seu posicionamento teórico é o menos tradicionalista possível. Mais do que isso, os diversos letramentos (racial, político, linguístico e etc), assim como a Linguística Aplicada, são áreas que se somam à AD nos muitos momentos em que trata sua prática e relação com os estudos linguísticos.

Linguística aplicada porque ela tem me trazido outras possibilidades que a linguística eh eh no geral ela ela movimentou lá atrás mas aí ela chega aqui “olha que sou eu agora esse lugar, né? É, é, de outros movimentos, pensar nos sujeitos, nas pessoas, a linguística aplicada vai me dar esse, esse, esse conforto, eu diria, melhor, né? (ANEXO 2).

Então aí é a galera da linguística textual né, Marcuschi, essa galera aí, todo mundo aí que nos dá essa possibilidade de pensar esse texto nessa construção de sentidos, é, mas assim é bem o ponto de partida a gente tem, né? Eu acho que lá a maioria assim, das colegas têm pensado o texto a partir desse lugar, né? Que é esse lugar eh da linguística textual. Mas a gente também tem movimentado o texto e quando construção de sentido em outros espaços, né? Qual a representação desse sentido e aí claro no campo da, da análise do discurso né discurso, né? (ANEXO 2).

Portanto, sua relação com a linguagem como prática social é afirmada quando ela reforça o valor do diálogo e a interação como movimentação do mundo — sendo que não abandona esse olhar ligado à sua formação política nos movimentos sociais dos quais fez parte ainda na graduação e o valor da linguagem nesse processo. Por isso, é impossível negar a conexão que faz da língua como instrumento de luta e conquista de espaços e de direitos – para ela, então, a língua é socialmente, culturalmente e politicamente situada. Apesar das limitações e dificuldades no processo de formação enquanto docente, a bagagem teórica de **Ana** se mostra rica, potente e significativa no IFBA.

Da mesma forma, um currículo incompleto, por estar ainda em formação, também se constituiu como entrave no curso de licenciatura em Letras cursado pela professora **Luiza** na UNEB, mas este aponta o diferencial de sua formação em disciplinas que fizeram e fazem ainda toda a diferença em sua trajetória.

A formação freiriana é o primeiro destaque dado à sua relação com a educação, bem como o texto *A importância do ato de ler*, que foi base na construção da sua formação como professora de Língua Portuguesa. Diferentemente dos outros professores, que tiveram uma formação acadêmica voltada à pesquisa (*stricto sensu*), a mesma fez um mestrado profissional (*lato sensu*), enfatizando sua prática pedagógica, o que vai nos fazer perceber o apagamento, pelo menos teórico, de um tradicionalismo linguístico.

No primeiro vestígio de uma compreensão da escrita enquanto prática social de linguagem no diálogo com **Luiza**, esta explora a importância do projeto de texto dentro de um contexto, com objetivos e sujeitos representa uma reflexão do processo de escrita a partir de situações reais – mesmo que no espaço profissionalizante. Porém, o exemplo pertence a outro curso, não oferecendo a possibilidade de analisar uma atividade com objetivos semelhantes no curso de Meio Ambiente.

Ele precisa passar por processo e no curso de edificações, eu sempre trabalhei nesse curso, a gente usa até analogia de pensar a construção de um texto como pensar construção de uma casa, né? Então a gente passa por todas aquelas etapas né? De planejar esses, esse texto, de planejar essa estrutura [...] eu vejo que na minha prática como professor, nos deram subsídios pra gente poder, é, abordar a produção textual de uma outra, uma outra perspectiva né? Então quando a gente fala do texto enquanto processo, eu não consigo chegar lá com uma proposta pronta: 'entregue em determinado prazo uma produção textual!' (ANEXO 3).

É perceptível que **Luiza** incentiva o estudante a refletir a escrita como processo socialmente situado, que exige mais do que um conhecimento de estruturas linguísticas, mas uma reflexão do seu uso. Mais além, problematiza a avaliação descentralizada da mão do professor e sugere aos estudantes um olhar não diagnóstico para seu texto, mas com função comunicativa. Logo, ao pensar esta a partir de um objetivo e de diferentes sujeitos, extrapola-se a imagem da escrita escolar sem função, associando-a a uma prática comunicativa em grupo.

[...] nós fizemos uma correção em dupla, o estudante corrigir a redação do seu colega e colocava avaliação lá, pra que eu pudesse perceber se ele percebeu na produção do colega aquilo que eu enquanto professora perceberia na minha segunda leitura. Eu não seria a primeira leitora do texto, ele seria o primeiro leitor do seu texto, seu colega seria o segundo leitor e eu seria a terceira leitora, depois de uma reescrita caso ele entendesse que o que um colega apontou fosse interessante ser considerado para uma reescrita (ANEXO 3).

Ao recuperar sua prática com a produção textual, pontua a indissociável relação entre leitura e escrita, ambas com um propósito para os seus sujeitos envolvidos no processo. Assim, entende a função social da língua a partir de uma Linguística Textual — elemento vivo numa abordagem sociointeracionista da língua. Todavia, não deixa de enfatizar a leitura, fruto de interesse particular que se intensifica em sua trajetória acadêmica.

Para enfatizar o seu contato com a Linguística Textual, destaca também um currículo que contemple os diversos gêneros textuais como uma forma de atender à diversidade na construção do texto. Logo, aparece na fala da professora autores como Fiorin, Koch e Elias, evidenciando uma leitura referenciada que utiliza no seu planejamento diário e é fruto das discussões bakhtinianas e de Bronckart.

Para além disso, traz outras áreas da educação interligadas, apontando mais uma vez como a língua precisa estar sendo revista em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é bem destacada nos momentos em que se dedica a essa reflexão como uma validação do olhar que não se atenha somente às questões gramaticais e estruturais, mas que observe também os efeitos comunicativos, os objetivos e as dores do processo. Por isso, sugere uma correção examinadora, mas que permita o estudante refletir e compreender os elementos sinalizados para que seja viável uma reescrita eficiente.

Fazer esse trabalho de forma significativa transformando esse momento não só com o momento avaliativo, eu penso que talvez seja, é, um bloqueio que sempre acontece nas nossas produções quando você toma aquele processo de escrita apenas pra avaliar né? Então a gente tenta desmistificar também essa ideia de que é apenas uma produção pra ser avaliada e receber depois uma nota dada pelo professor, né? (ANEXO 3).

A gente sempre trabalha num processo de reescrita. Então sua nota vai melhorar a partir do que você produzir a partir do primeiro texto, né? Então eles, eles têm participado não, não tem uma participação assim em massa eu diria por conta de outras dificuldades, dificuldades socioeconômicas, porque esses atendimentos acontecem em turno oposto. E nem todo estudante pode ficar no campus em turno oposto (ANEXO 3).

A reescrita se mostra valiosa como etapa do processo, e retoma o sujeito produtor assumindo o controle da sua escrita, a partir de uma percepção dos propósitos, contexto e sujeitos que precisa contemplar. No entanto, assim como os docentes anteriores, **Luíza** pontua a construção de classe e limitações econômicas dos seus estudantes, que nem sempre permitem que o tempo extraclasse seja consumido para executar todas as etapas previstas. Desse modo, o entendimento da importância de uma escrita centrada no processo social deixa preocupações quando há problemas que atravessam sua prática.

Entretanto, a relação socioeconômica e o atual objeto de pesquisa não impedem sua visão teórica quanto à produção textual na escola de forma direta. Esta, que direciona sua atual pesquisa em “Emoções e Linguagens”, não perde de vista

construções teóricas na abordagem de língua ainda na graduação e mestrado profissional — um sociointeracionismo consciente no ambiente escolar e fora deste.

Enfim, a última abordagem teórica aqui colocada, a partir da conversa com a professora **Monique**, foi escolhida para o final, pois o objeto de pesquisa dessa docente dialoga diretamente com os aspectos teóricos que norteiam os estudos aqui colocados — o desenvolvimento da escrita como prática social de linguagem é constante em sua prática e pesquisa acadêmica.

Logo, inevitavelmente, a conversa com a professora se deu de forma fluida, o que deixou muitos aspectos subentendidos, sem tantas expressões diretas que pudessem ser recortadas aqui como suporte teórico. Isso porque o diálogo entre aquelas que entendem a escrita tão diretamente conectada com uma prática contextualizada priorizou relatar experiências junto a essa prática e o olhar afetivo para uma teoria que dá suporte para uma docência que transforma a linguagem na escola.

Inicialmente, já apontou a própria formação no curso de licenciatura como insuficiente para o fortalecimento de bases teóricas e construções práticas da língua a partir do interacionismo. Dessa forma, reforça a importância dos estudos acadêmicos chegarem à escola fundamental no desenvolvimento do ensino de línguas a partir do contexto, como um processo em um espaço social.

Então, aparecem autores que trazem como perspectiva de estudo e trabalho o interacionismo no ensino de Língua Portuguesa, direcionando à escrita. Sendo assim, reflete sobre as concepções de língua e produção textual a partir dessas leituras, associado a elementos que já se integram ao próprio trabalho de produção textual em sala de aula.

Então assim, toda minha concepção de linguagem, linguagem enquanto produto social, enquanto interação, eu só descobri depois que eu fiz essa disciplina. Antes as discussões eram muito rasas, superficiais, [...] eu comecei a perceber a linguagem, o processo de escrita, reescrita, bem perto do mestrado (ANEXO 4).

[...] são os debates que esses autores nos trazem que nos fazem perceber como a linguagem deve ser percebida enquanto prática social e como é que isso se dá de fato no chão da escola, como é que eu posso fazer isso? É como pensar em trabalhar com gêneros textuais, é qual o papel da escrita na sala de aula e a gente no ensino médio, no ensino médio técnico. Qual o papel da reescrita nesse processo, do ir e vir ao texto (ANEXO 4).

Nesta conversa, o debate se fez muito maior numa escrita já entendida e impossível de ser desassociada da sua relação social, ligada ao contexto, objetivo e sujeito. Não houve fuga para fora desse aspecto, pois **Monique** não consegue dialogar com/sobre a produção na escola dentro de uma prática sem significado.

A empolgação e o orgulho, bem marcados na fala da professora, revelam não só uma satisfação pessoal, mas coletiva, quanto ao grupo de docentes que realizam um trabalho de formação conjunta. Muitas outras também enfatizaram o papel das colegas no processo. Inevitavelmente, a educação de pessoas envolve uma formação continuada e muitas trocas, e o Campus em questão revela a riqueza que possui a partir destas últimas.

Então, as leituras são pra mim, pra minha formação, não são pros alunos. Então essas leituras, elas são importantes para minha formação e como eu vejo, percebo, como que deve ser o trabalho com linguagem na escola, então eu transformo, eu levo o que essa teoria me oferece, para a prática em sala de aula. É o repensar o papel da escrita na sala de aula, o papel da reescrita, um processo de construção contínuo que colabora com o desenvolvimento dos alunos, é nesse sentido que essas leituras, que essas referências e bibliografias estão ali no PPC. Elas são orientadoras de nossa prática (ANEXO 4).

Os diversos apontamentos feitos só enfatizaram as contribuições da **Monique** na construção do PPC da instituição e mostram que a base teórica que se encontra lá relaciona-se à percepção das professoras que defendem a necessidade de pensar a escrita para além de um instrumento técnico ou comunicativo. O entrecruzamento das discussões teóricas colhidas até aqui reflete que a bagagem de cada uma (e todas) tem sido essencial para o trabalho realizado no IFBA, assim como para uma autoavaliação.

Apontar de forma imediata uma base teórica que direciona todo um trabalho de Língua Portuguesa em sala de aula a partir de uma entrevista parece (e é) insuficiente. No entanto, esse pequeno contato foi muito importante, pois possibilitou um espaço de diálogo valioso e rico com um grupo de professores-sujeitos que atuam na rede pública de ensino em um curso de formação básica e técnica nas diversas etapas (primeiro ao quarto ano), o qual atua na inserção do aluno na vida cidadã e profissional.

O caminho para compreender a teoria no campo de linguagem que norteia o trabalho de produção textual não foi simples nem direto. As curvas tornaram os encontros únicos e nem sempre foi possível alcançar os propósitos. Assumo que

começar com uma pergunta (APÊNDICE A) que instiga o professor entrevistado a voltar no tempo e reviver as dores e prazeres do seu processo de formação que o levaram até ali abriu espaço para muitas dessas fugas, mas essa foi uma surpresa positiva.

Assim, as entrevistas direcionadas para o recorte teórico protagonizado junto ao corpo docente ofereceram percepções sobre a prática, além de outras que extrapolaram os objetivos previamente delimitados e levaram a outros direcionamentos que se coadunam com a realidade das professoras. Afinal, compreender os recortes teóricos e o desenvolvimento de atividades de produção textual é entender que não há como dissociar a análise das limitações, do tempo, do espaço, das questões socioeconômicas e curriculares.

5.2 A PRÁTICA DA ESCRITA EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DIDÁTICAS E DIFICULDADES

Após recolher as concepções teóricas de forma mais superficial a partir das entrevistas, no que envolvia a formulação de uma perspectiva de língua, percebi que a reflexão sobre a prática foi ainda mais decisiva para encontrar aportes teóricos subjacentes às propostas didáticas. Afinal, o planejamento das atividades em quase todos os relatos traz em suas propostas palavras que se destacam numa perspectiva sociointeracionista, o que chama a atenção para uma concepção de língua que, apesar de deixada de lado em muitos momentos da conversa, emerge nos relatos sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

O planejamento do texto, a partir do contexto e do leitor, a reescrita, a produção de gêneros ligados às atividades cotidianas e leitura das produções por outros indivíduos dentro e fora de sala de aula apontam que a teoria é intrinsecamente ligada à prática nas abordagens pontuadas. No entanto, ainda que esses elementos se liguem ao PPC e a base teórica norteadora da produção textual pelos documentos oficiais, outras questões atravessam essa prática, o que ainda tem dificultado o trabalho do professor e uma produção textual socialmente situada.

Sendo assim, aqui aprofundi as práticas junto às dificuldades de uma efetiva abordagem da escrita como prática social de linguagem dentro desses espaços. Muitos pontos foram colocados, alguns deles de forma unânime, o que abre uma

grande reflexão sobre aquilo que ainda precisa ser revisto na instituição e nos próprios documentos oficiais norteadores.

Nas descrições da professora **Monique**, é possível perceber a presença marcante do olhar para os sujeitos, suas necessidades comunicativas e espaços de interação, tal como o processo que envolve a construção, análise, avaliação e reescrita - dialogando também com outros textos. Afinal, traz a prática de forma consciente, reinventando-se e adequando-se às realidades, mas sem perder a perspectiva interacionista de produção de texto.

As demandas que vão aparecendo a gente vai construindo também. A gente não fecha o que tá ali na ementa e acabou. A gente extrapola também e pensa muito nessa proposta da escrita e reescrita de texto, pra que o texto não fique só com a gente. [...] Um colega lê o texto do outro (ANEXO 4).

Da mesma maneira, traz os gêneros textuais como direcionadores na abordagem das produções textuais que serão produzidas em sala de aula, tal como a forma que estes são apresentados em sala de aula. A partir da descrição da professora, vê-se uma tentativa de conectar a escrita de um novo gênero ao contexto de prática em interação social.

Super tranquilo porque são os debates que esses autores nos trazem que nos fazem perceber como a linguagem deve ser percebida enquanto prática social e como é que isso se dá de fato no chão da escola, como é que eu posso fazer isso? É como pensar em trabalhar com gêneros textuais, é qual o papel da escrita na sala de aula e a gente no ensino médio, no ensino médio técnico (ANEXO 4).

Tem resenhas críticas, tem resumo científico que os alunos participam de eventos também. A gente acaba trabalhando com a elaboração de resumo. A gente trabalha com gêneros (ANEXO 4).

No olhar da professora **Ana**, há também a priorização da escrita como uma atividade contextualizada, com propósito comunicativo e relacionada aos sujeitos do processo. Assim, sua prática está diretamente ligada a um objetivo bem definido, resgatando conhecimentos sobre estruturas de diferentes gêneros, a partir do contexto, sujeitos e intenções. Além disso, estabelece elementos linguísticos e estratégias para atingir o propósito comunicativo como conhecimentos linguísticos que atravessam uma produção textual socialmente situada e eficiente.

Então eu tenho trabalhado muito com esse lugar de pensar narrativas aí e esses discursos no processo da ação da escrita. E aí eu penso isso principalmente, né? No lugar da da reescrita, né? A escrita, a retextualização, é, mas tendo, é, como ponto de partida esse, esse processo dialógico aí, dessa, desse exercício do trabalho com a escrita. (...) não a partir da correção, né, e sim a partir de um olhar de avaliação do texto, mas pensando quem são esses sujeitos que escrevem, né, para quem escreve, né, para quem escreve, do porquê que escreve, que porque é muito mais do que o processo que a gente tem histórico e clássico, né? (ANEXO 2).

Marta traz, em sua fala, a ênfase da escrita como um processo dividido em etapas e atrelado a sujeitos que devem ser compreendidos pelos estudantes antes da construção do texto em si. Ela valoriza o reconhecimento da escrita a partir de diferentes conhecimentos linguísticos adquiridos durante a formação escolar, mas também conhecimentos extralinguísticos construídos nas experiências em sociedade. Logo, a elaboração do texto reforça um ensino de línguas atrelado às vivências e saberes do estudante.

O último, o último degrau é quando você escreve. Então eles precisaram fazer uma pesquisa, precisavam fazer um esquema pra você pensar como você vai começar o seu texto, como vai terminar, [...] então quais são os argumentos que vocês vão utilizar, então eles fazem uma lista de todos os argumentos que eles conhecem sobre aquilo, depois eles vem, escolhem quais são os mais potentes e os outros ficam como secundários. E aí a gente vai começar tratar como que a gente vai pensar nessa argumentatividade, no sentido de qual conectivo a gente vai utilizar, utilizar de forma consciente (ANEXO 1).

Luiza aponta o reconhecimento dos gêneros textuais como unidades fundamentais no ensino de produção textual na educação básica, visto que o estudante compreende o gênero como flexível, mas fundamental na construção de um texto com um propósito comunicativo e sujeito previamente estabelecido. Dessa forma, mais do que a generalização tipológica, há uma relação diretamente construída do gênero com o contexto, estilo e intenções do discurso. Portanto, a abordagem do texto como unidade comunicativa atrelada a um gênero textual, desprioriza a análise meramente tipológica do enunciado.

As sequências narrativas descritivas, expositivas, tudo naquelas sequências assim que englobam aí as tipologias textuais. A gente faz esse trabalho junto com os gêneros textuais. Então, quando eu vou trabalhar, conto, quando eu vou trabalhar crônica, nós falamos dessas tipologias, mas em momento nenhum eu deixo uma aula só pra tratar de descrição ou só de dissertação ou só de narração. A gente trata o gênero. As tipologias, elas tangenciam, elas estão ali no, elas estão na discussão mas não são foco. Pelo menos no meu trabalho eu não, não faço isso (ANEXO 3).

Entre as muitas questões colocadas sobre a prática na instituição, é possível perceber uma constância no que se refere à dificuldade de efetivar um planejamento que trabalhe a produção textual como prática social dentro das limitações apresentadas.

Apesar de ser um espaço possuidor de uma infraestrutura diferenciada, em relação a instituições públicas de educação básica não federais ao redor do país, sobretudo pelo espaço de monitoria no turno oposto como um suporte junto aos professores, a organização da carga horária em sala de aula, a partir do regimento atual dos Institutos, tem sido um problema, posto que não tem oferecido tempo hábil para atividades que contemplem aquilo que acreditam quanto ao ensino da escrita. A disciplina Língua Portuguesa integra Literatura, Gramática e Produção Textual, em uma carga horária de duas a três horas/aulas semanais, porém todo trabalho feito que requer mais cautela, para além de uma produção e correção descontextualizada, demanda tempo.

Ainda nos questionários, em que fiz uma sondagem breve das professoras, as dificuldades listadas concentram-se na organização do tempo, já que os vastos conteúdos das três áreas impossibilitam uma abordagem adequada da escrita. Nas entrevistas, as angústias sobre a carga horária só se intensificaram, a qual foi apontada como uma dificultadora real e relevante para o trabalho desejado.

[...] uma carga horária de aula menor, requer, é, dentro de um trabalho ideal que nós gostaríamos, não uma quantidade grande, né, de estudantes, pra você ter tempo, aí o tempo que eu falo é de você movimentar aquele texto, ele retornar pra você, você possibilitar indicações ali e aí ter a restrita e você retomar, né, com os com os estudantes, as estudantes, ou ter aquele momento, né? De, de reescrita, de processo avaliativo entre eles, estabelecer essas relações. Então, isso pra mim é um desafio. Porque acaba que a gente meio que precisa fazer adaptações metodológicas por conta dessa conjuntura, dessa estrutura toda é, de fato e que eu entendo que há um processo aí que não dá pra quebrar né.

Dessa forma, cada professor organiza esse curto tempo para atender a um currículo extenso de diferentes formas e estratégias, a fim de não deixar lacunas na aprendizagem. A escrita, no entanto, aparece muitas vezes negligenciada, especialmente na produção de gêneros que não se relacionam à redação para o Enem, visto que por não ser, muitas vezes, uma prática semanal, os estudantes acreditam ser essencial um constante preparo para o modelo de produção textual que

dá acesso para o Ensino Superior — algumas professoras resistem, mas quanto mais perto do final do curso, mais difícil fica conter a urgência de atender ao Enem.

Há uma delimitação sim, né? Infelizmente a gente não dá conta de apresentar muitos gêneros pra eles não. No primeiro, segundo e terceiro ano a gente consegue ainda driblar isso, mas no quarto eu percebo uma, um recorte.

O nosso foco nunca é, por exemplo, a gente trabalha o ensino médio, ensino médio integrado ao técnico e a gente não trabalha uma demanda dos alunos que eles cobram muito da gente, o texto dissertativo-argumentativo, porque eles ficam focados no ENEM. Só que a gente trabalha além disso, porque se a gente trabalha com o ensino médio e técnico né, há outras demandas que eles trazem, então eles têm que fazer estágio, então a gente ensina a fazer relatório.

Infelizmente, a escrita para o Enem é uma forma frequente de os jovens enxergarem a função das práticas de produção textual na escola. No IFBA, neste Campus, em especial, esse cenário se mostrou semelhante pelo discurso dos professores. Entretanto, há ainda o desdobramento profissionalizante, que diferencia este espaço. A escrita passa a ter mais uma função: possibilitar um acesso aos espaços de trabalho e aos estudos científicos.

Todo mundo segue muito essa perspectiva da própria formação, aqueles debates que a gente está inserido. A gente tem muitas demandas por ser um curso técnico, então a gente também trabalha com as demandas que o curso traz, como falei, cê tem estágio, tem relatórios.

Então lá por exemplo, no currículo de lá, do curso de edificações, nós vamos trabalhar com relatório, nós vamos trabalhar com artigos científicos, nós vamos trabalhar com artigo de opinião, com resenha, com resumo, porque são textos mais da área técnica, né? Então, essa formação profissionalizante acaba nos levando a eleger esses gêneros textuais no último ano de formação deles. Porque ele já tem essa, essa maturidade inclusive pra fazer leituras de gêneros, né, mais complexos e, e eles dão conta disso, sabe? Os estudantes produzem já os seus textos, os seus artigos e são publicados aqui no campo pra você ter uma ideia, né? Então a gente fica assim babando com a produção de estudantes.

A profissionalização da educação básica é uma proposta dos Institutos ao atrelar a escrita a formas de interação nos espaços que surgirão e a exigências para executar o trabalho de forma eficiente, visto que o currículo busca abraçar esses gêneros e linguagem técnica. Como apresentado na análise do PPC do curso de Meio Ambiente, é no último ano que ocorre o direcionamento ao aspecto técnico, ou seja, há apenas um ano dedicado à profissionalização desta escrita. Todavia, as professoras reforçam uma abordagem como prática social, associando aos contextos,

intenções, sujeitos e oferecendo significado a uma produção tão específica, técnica e muitas vezes mecanizada.

As docentes relatam essa vivência da escrita a partir da ótica profissional, dentro das disciplinas de Língua Portuguesa, de forma positiva, afinal muitos destes são gêneros acadêmicos e do campo científico, o que de certa forma democratiza espaços de pesquisa que futuramente os estudantes podem acessar na universidade. Apesar de muitas vezes alguns gêneros serem exigências de disciplinas técnicas, neste caso, a profissionalização não limita, e amplia o repertório dos discentes. Afinal, entre os empecilhos que inviabilizam um acesso mais amplo aos diversos gêneros discursivos socialmente situados, o quesito tempo é o mais cruel.

Logo, o ajuste de carga horária que dá preferência às disciplinas técnicas é muito importante para um aprofundamento de um ensino contextualizado e cheio de significância, pois sem este maior espaço em sala de aula resta às monitorias cumprir as lacunas para esses estudantes. Dessa forma, a compreensão teórica e a abordagem prática são bem reforçadas, necessitando alguns ajustes e aprofundamento de leituras, comuns a toda formação continuada, restando apenas um diálogo institucional que ouça os professores de Língua Portuguesa como aliados numa educação de qualidade e com espaço para práticas transformadoras.

Por fim, diante desse cenário, é importante abrir espaço para reforçar como as monitorias, colocadas pela professora **Luíza** como um recurso da instituição para os professores darem suporte aos alunos fora da sala de aula, apesar de uma proposta muito relevante, não podem ser o preenchimento das lacunas de aprendizagem. As questões socioeconômicas, sensivelmente identificadas pela professora Marta, apontam um acesso desigual a esse conhecimento. As instituições públicas possuem um público diverso pertencente a diferentes classes sociais, principalmente as federais. Por serem espaços de referência, são ocupados por jovens com o mesmo objetivo, mas com realidades e privilégios distintos. Assim, rever a carga horária não é só um problema de maior ênfase às disciplinas técnicas, mas também ofertar uma educação igualitária dentro destes espaços.

A gente sempre trabalha num processo de reescrita. Então sua nota vai melhorar a partir do que você produzir a partir do primeiro texto né? Então eles, eles tem participado não, não tem uma participação assim em massa eu diria por conta de outras dificuldades, dificuldades socioeconômicas, porque esses atendimentos acontecem em turno oposto. E nem todo estudante pode ficar no campus em turno oposto (ANEXO 3).

[...] porque muitos precisam voltar pra casa. Muitos não tem dinheiro pro almoço no campus. Infelizmente com o corte orçamentário também, a gente viu também uma dificuldade assim de manter esses estudantes no instituto em turno oposto por muito tempo (ANEXO 3).

Como previsto, muitas questões atravessam a prática dos professores quanto ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente na escrita, e esse debate é só o início para muitas outras reflexões que vão se tornando necessárias a partir das vivências e trocas nesse espaço. Identificar o que possibilita ou não uma produção textual socialmente situada, a partir da ótica de professoras que vivem esta rotina institucional e curricular há anos, só reforça como os docentes são fundamentais nos ajustes para atender a uma abordagem da língua sociointeracionista. Portanto, vai muito além das concepções teóricas, configurando-se no que é possível pôr em prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que direcionaram a minha pesquisa, os quais culminaram nesta dissertação, são inquietações que me acompanham desde a vida escolar. Apesar da nossa relação com a língua se efetivar desde o nosso primeiro contato com o mundo, após o nascimento, é na educação básica que vamos fortalecer esse laço, oferecendo sentido e habilidades para uma escrita capaz de se concretizar nas diversas situações comunicativas.

A graduação foi o momento de transformar experiências próprias, boas e más, em reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no olhar dado à produção textual na escola. Algumas foram mais simples de construir, outras precisaram chegar até aqui, materializando-se nos objetivos de pesquisa. Dessa forma, analisar as práticas e discursos dos professores sobre a produção textual no Ensino Médio integrado do curso de Meio Ambiente do IFBA campus Eunápolis foi um desejo que se fortaleceu.

O encantamento com a instituição foi um importante ponto de partida, visto que esta se diferencia da escola regular por ter um perfil profissionalizante, um corpo docente especializado, uma organização curricular integrada e ser reconhecida por sua qualidade no preparo dos estudantes para a vida em sociedade. Os direcionamentos específicos para a escolha dos sujeitos, métodos e técnicas de coleta de dados, assim como a estratégia de análise destes, basearam-se em analisar como o processo de produção textual ocorre na prática, visando compreender as concepções teóricas que a endossam, as dificuldades e possibilidades de efetivá-la dentro de uma perspectiva interacionista da linguagem.

O sociointeracionismo é uma perspectiva pedagógica que direciona a educação nas diferentes áreas do conhecimento. O Sociointeracionismo Discursivo – ISD, teorizado por Bronckart, relaciona a importância da interação social, dentro de um contexto, com intenções e sujeitos, para um ensino de língua a partir do uso em situações reais. Busco aqui direcionar essa compreensão de língua à escrita e considerá-la como uma perspectiva imprescindível para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, principalmente na ocupação dos diversos espaços que exigem uma escrita coerente.

Quando se trata, no entanto, de base teórica para aprofundar essas questões, muitos foram os autores colocados também como valiosos nas discussões propostas. Bakhtin (1982) trouxe reflexões-chave para a pesquisa, pois além de ser base nos estudos bronckartianos, vai se ligar a outros autores fundamentais nesta pesquisa e no estudo da escrita socialmente situada, como: Marcuschi, Geraldí, Camps, Antunes, Val e tantos outros. Para Bakhtin (1982), o texto é uma unidade comunicativa que nasce da interação, materializando-se através dos gêneros discursivos.

Dessa forma, para se pensar em uma educação que forme escritores capazes de utilizar os diferentes gêneros nos diversos espaços, do cotidiano ao intelectual, é preciso colocar em evidência a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Afinal,

não existe língua dissociada dos elementos extralinguísticos, que são parte funcional de uma interação que nos movimenta enquanto sociedade.

O papel da escola é trazer junto ao seu currículo possibilidades de abordar a língua a partir dessa perspectiva de linguagem. Desde a LDB, documento inaugural da educação após as mudanças previstas com a redemocratização do país e o que estava previsto pela Constituição de 1988, tornou-se proposta curricular um ensino da produção textual de forma contextualizada, atendendo ao seu caráter social. Inevitavelmente, a formação de professores para direcionar o ensino de línguas a partir do interacionismo vem acompanhando as mudanças, na busca de um ensino da escrita que oportunize aos estudantes a ocupação dos diversos espaços como bons usuários da língua materna.

Sendo assim, a escolha das professoras como sujeitos desta pesquisa parte do reconhecimento do papel destas na formação de estudantes que concluem sua educação básica no IFBA através do curso integrado de Meio Ambiente. Os discentes, como usuários da língua, prontos para ingressar na vida cidadã, precisam compreender a diversidade linguística como um conjunto de possibilidades perante às diversas situações comunicativas. Portanto, compreender e construir textos que atendam a demandas e objetivos específicos, a partir dos sujeitos envolvidos, percebendo o processo em suas etapas e resgatando os diversos conhecimentos linguísticos aprendidos, é o objetivo de uma formação interacionista.

Como método para acolher os sujeitos a partir dos objetivos colocados, uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, possibilitou um olhar empático e receptivo para as multipossibilidades que foram colocadas pelas professoras ao refletirem sobre suas vivências e práticas. Os questionários e entrevistas semiestruturados foram essenciais para a produção dos dados, que não só responderam aos questionamentos iniciais, como os extrapolaram, evidenciando discussões importantes dentro do espaço do IFBA, que se mostrou como formador de escritores socialmente situados.

Para o segundo instrumento, o roteiro de entrevista foi construído a partir da análise prévia dos questionários, e direcionou para elementos importantes já antecipados com a leitura. Assim, os desdobramentos construídos ao longo da conversa permitiram refletir sobre o currículo de Língua Portuguesa da instituição resgatando certezas e incertezas sobre a teoria e prática que subjazem às concepções das professoras quanto à abordagem da escrita em sala de aula.

As discussões desenvolvidas ao longo da análise dos dados são fruto de um olhar empático e respeitoso a partir do diálogo estabelecido com as professoras, dentro das singularidades do currículo e contexto. Os objetivos estipulados foram norteadores das reflexões, mas não foram definidores do que seria tomado como relevante na fala dos professores, visto que muitas discussões foram além do esperado e exploraram particularidades da instituição, currículo e realidade do IFBA que ultrapassaram meu primeiro olhar como investigadora. Através de uma leitura polissêmica, foi possível encontrar respostas que respeitassem a historicidade dos sujeitos e apontassem os sentidos capazes de compreender o caminho que tem sido possível para um ensino da escrita enquanto prática social de linguagem da instituição em questão..

Dessa forma, a pesquisa firmou-se como importante no estudo do trabalho de produção textual no curso integrado de Meio Ambiente do IFBA, visto que o reforço de uma escrita como prática social a partir do PPC recém aprovado (agosto/2022) e das análises construídas pelas professoras, busca mostrar um percurso que corresponde a uma escrita que apesar de voltada aos diversos gêneros e tipologias, ainda não consegue partir de situações reais. Dessa maneira, forma-se um usuário da língua que não é tão experiente e pronto para as diversas situações linguísticas, mas que reconhece a diversidade comunicativa e consegue se adaptar.

Quanto aos outros elementos que ascenderam, é preciso destacar a relevância da análise socioeconômica que atravessa as propostas extraclasse como um aprofundamento do trabalho de produção textual através das monitorias, assim como a carga horária escassa para uma prática de maior qualidade na formação linguística dos estudantes. Mais do que isso, muitos outros elementos que atravessam a escrita também foram levantados pelas professoras, mas que vão precisar de outro momento para serem explorados.

Afinal, por aqui não se busca delimitar nem esgotar as reflexões sobre as bases teóricas que atravessam os professores do curso de Meio Ambiente do IFBA Campus Eunápolis, pois os debates continuarão e diferentes diálogos serão construídos a partir dessa prática. Os desdobramentos são muitos e ultrapassam as questões prévias aqui estipuladas. Nessa perspectiva, é possível perceber que o processo de formação na educação básica vai além do levantado em outras pesquisas em campus diferentes, mesmo com objeto semelhante, ou em documentos oficiais que orientam todo território nacional. Visto que apresenta realidades contextuais que transformam

as respostas de pesquisa, tal reflexão, embora possa contribuir para enriquecer os debates sobre o tema, se dá sobre o ensino das línguas como um campo historicamente diverso e socialmente situado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade. A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade. **Artífices**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 152-176, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices/article/download/795/486/2315>. Acesso em: 06 jan. 2024.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontros e interação.** São Paulo: Parábola: 2003.

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

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula.** 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/71369576.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, Hucitec, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível.** 2006. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Produção de texto na escola. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral, SOUZA, Emília Helena P. M. de, BELTRÃO, Lícia Maria de Freire. **Entre textos, língua e ensino.** Salvador: Edufba, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viaggiani. Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAUJO, Jussara de Lóiola. (org.). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 99-112.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Santa Maria: Letras, 2010.

CAMPS, Anna (org.). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; GNERRE, Maurício; CAMACHO, Roberto Gomes. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1978.

CLEMENTE, Raquel Silva. **Os sentidos de autoria na voz do aluno do ensino médio**. 2003. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2003. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_a0c55e853d8c822ce24776b29e883b9b. Acesso em: 10 jan. 2024.

COLOMER, Tereza. El aprendizaje de la competencia literaria. In: LOMAS, Carlos (org.). **La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje**. Barcelona: Octaedro editorial, 2015.

CRUZ, Mônica Cidele da. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2005. Disponível em: <http://old.ple.uem.br/defesas/pdf/mccruz.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DAMETTO, Fabiana Veloso de Melo. **O processo de disciplinarização da escrita no Ensino médio brasileiro: implicações didático-pedagógicas e político-sociais**. 202. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21847>. Acesso em: 03 dez. 2023.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, p. 44-63, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v.5, n. 2, p. 59-72, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 03

dez. 2023.

FARIA, Clara Chaves Marques. **A construção do sujeito neoliberal na reforma do ensino médio**: currículo, projeto de vida e empreendedorismo. 2021. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29493/1/2021_ClaraChavesMarquesFaria_tcc.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley; CITELI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44033>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre produção de textos. *In*: ALENCAR, Eunice Soriano de. **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HIGOUNET, Charles. Problemas de hoje e de amanhã. *In*: HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2022. População Eunapólis. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/panorama>. Acesso em: 06 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2021. Trabalho e rendimento Eunapólis. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/panorama>. Acesso em: 06 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em meio ambiente. Eunápolis: IFBA, 2022.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno e produtor de textos-enunciado. 2011. 332 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95837>. Acesso em: 06 jan. 2024.

JESUS, Marta Mendes Dias de. **A leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa no Instituto Federal da Bahia (IFBA)**, 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositoriodev.ufba.br/handle/ri/36022>. Acesso em: 06 dez. 2023.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas: UNICAMP, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Art. Méd, 2002.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, n. 5, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MANZONI, Rosa Maria. **Dissertação escolar**: um gênero em discussão. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Assis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/30d4e7c6-be92-489b-b42e-bf91e91cbda7/content>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?. **Em Aberto**, v. 16, n. 69, p. 64-82, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINY, Franciele Maria. **Estudos de gêneros emergentes em aulas de português como estratégias de ensino**. 2011.144 f. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2011. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2503>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n.3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. *In.*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Helen Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Algumas reflexões sobre o ENEM, letramento e exclusão escolar. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, v.7, n. 16, p. 181-196, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/36885>. Acesso em: 06 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidade. **Revista linguagem em (dis)curso**. v. 6, n. 1, p 101-117, 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/324. Acesso em: 07 jan. 2024.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do

discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Interpretação**. São Paulo: Editora Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 2008.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PENIN, Sonia T. S; GALIAN, Cláudia V. A; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história **Rev. Bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/YxDDrDsyBjBmXmbwk6bqxdC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

SANTOS, Sônia Terezinha dos. **Redação na escola: gêneros textuais e objetivos comunicativos na 3ª. série do ensino médio em escolas públicas de Santa Maria/RS**. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2001. Disponível em: http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao_sonia.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000 e 2011.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995. p. 107-129.

SEVERINO, Antonio Joaquim; BAUER, Carlos. Editorial–Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 11-13, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/YxDDrDsyBjBmXmbwk6bqxdC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SILVA, Nara Suzana Pereira da; SELBACH, Paula Trindade da Silva. Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 3, p. 1–10, 2019. Disponível em: <https://periodicos.clac.org/index.php/relacult/article/view/1184>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista Online de Extensão e Cultura: Realização**, Dourados. v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362/3320>. Acesso em: 04 dez. 2023.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIANA, Maryluce Cerqueira de Souza. **Gêneros textuais no ensino médio**: uma investigação sobre a prática de produção de textos escritos. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2010. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_200_MARYLUCE%20CERQUEIRA%20DE%20SOUZA%20VIANA.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERGUNTAS DIRECIONADORAS

1. Você poderia resumir brevemente o seu processo formativo (inicial e continuado) no campo da docência e como eles influenciam em como você pensa o trabalho com a linguagem?
2. Há uma percepção de que a ideia de escrita como prática social está presente no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição? De que forma você percebe isso?
3. No PPC há muitos referenciais que trazem a perspectiva sociointeracionista da linguagem, especialmente na descrição das disciplinas de Língua Portuguesa como: Bronckart, Bakhtin, Marcuschi. Na prática, é possível aplicar tantas leituras importantes?
4. Quais suas impressões sobre a BNCC e o trabalho com a produção de textos que ela propõe? Como ela influencia as escolhas e propostas didáticas de produção textual que você leva para a sua prática?
5. No questionário de sondagem, houve um destaque para a carga horária como uma dificuldade para o trabalho de produção textual em sala de aula (uma hora/aula). você poderia falar sobre a relação tempo e proposta de produção textual?
6. Como acontece a integração das diferentes áreas do ensino de língua portuguesa em seu planejamento e prática? Quais as possíveis dificuldades e/ou vantagens que você vê nessa integração?
7. Além da carga horária, citada nos questionários, há outras problemáticas que incomodam seu trabalho como docente ou o de seus colegas?
8. Entre as palavras selecionadas como frequentes no levantamento que fizemos nos questionários, não aparecem as palavras: revisão, planejamento, organização, correção, nem estrutura. A que se deve essas ausências?
9. Você enxerga o perfil profissionalizante da instituição como um diferencial no ensino da produção textual ainda como parte da educação básica? Pelo que observamos, há uma definição dos gêneros a serem explorados em função desse perfil, pode falar mais sobre isso?
10. O que você pensa sobre o ensino focado na tipologia dissertativa argumentativa, a clássica redação, no Ensino Médio? Como o trabalho com essa tipologia e gênero aparece na instituição?

Questionário de sondagem inicial: qual o perfil docente dos sujeitos envolvidos na pesquisa?

A partir do resumo de pesquisa compartilhado, foram pensadas duas etapas de conversa com os sujeitos desta em questão. Assim, para este primeiro momento, busca-se inicialmente uma visão geral sobre as vivências do docente em sua carreira profissional, acadêmica e, por fim, seu lugar na instituição IFBA - Eunápolis, para que se possa compreender e dialogar sobre o papel da produção escrita em sala de aula a partir das especificidades do currículo em ação, assim como as práticas e dificuldades que rodeiam a produção textual junto a sua turma, para cada professor. Num segundo momento, um diálogo mais aprofundado será realizado a partir de alguns pontos significativos, então norteadas por um conhecimento mais maduro sobre a instituição e seus docentes, para que haja uma interação mais rica e bem contextualizada. Desde já, agradeço o empenho e a vontade de contribuir com o processo aqui descrito e reitero o anonimato no texto da dissertação.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1. PERFIL DOCENTE

Aqui será explorado brevemente sua formação acadêmica, atuação docente e relação com a instituição IFBA - Eunápolis.

a) Graduação: *

Texto de resposta curta

b) Pós-Graduação: *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

c) Tempo de atuação como docente: *

- Menos de 5 anos
- Mais de 5 anos
- Mais de 10 anos

d) Etapas em que já atuou como docente: *

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Outros...

e) Tempo de atuação como docente na instituição: *

- Menos de 5 anos
- Mais de 5 anos
- Mais de 10 anos
- Outros...

f) Com quais disciplinas você trabalha na instituição? *

Texto de resposta longa

g) O PPC do curso informa a existência da disciplina Língua Portuguesa nos três primeiros anos do Ensino Médio. Se ^{*} você atua nesta disciplina você tem como foco a:

- Redação/produção de textos
- Literatura
- Gramática
- Produção de leitura
- Todas as áreas articuladas na mesma disciplina
- Não atuo nesta disciplina
- Outros...

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Aqui será feita uma sondagem sobre a relação do docente com a prática de produção textual em sala de aula.

a) A carga horária dedicada à produção de texto na(s) disciplina(s) em que atua é: ^{*}

- Menos de uma hora/aula semanal
- Uma hora/aula semanal
- Duas horas/aula semanais
- Três ou mais horas/aula semanais

...

b) Marque a (as) alternativa (as) sobre a organização das práticas de produção de texto na sua sala de aula: *

- Os alunos sempre trabalham de forma individual
- Os alunos sempre trabalham em dupla
- Os alunos sempre trabalham em grupo com 3 ou mais componentes
- Os alunos eventualmente trabalham de forma individual
- Os alunos eventualmente trabalham em duplas
- Os alunos eventualmente trabalham em grupos de 3 ou mais componentes
- Os alunos nunca trabalham de forma individual
- Os alunos nunca trabalham em duplas
- Os alunos nunca trabalham em grupos de 3 ou mais componentes

c) Além do (a) professor (a), costuma-se prever outros leitores para os textos produzidos pelos alunos, determinados previamente por eles ou pelo (a) docente? *

- Sim, com frequência
- Sim, mas raramente
- Não

d) Se sim, quem? *

- Outros colegas de sala
- Outros de estudantes de outras salas
- Família

e) Que tipo de feedback os alunos costumam ter sobre seus textos? *

- Nota
- Elogio
- Comentários escritos do docente sobre melhorias no texto
- Comentários e sugestões orais dos docentes
- Comentários escritos de outros leitores
- Comentários orais de outros leitores
- Outros textos como resposta, em um contexto comunicativo.
- Outros...

f) Selecione entre os termos abaixo, os termos que mais aparecem no seu planejamento didático (plano de disciplina e/ou plano de aula), colocando na seguinte ordem, do termo que aparece com maior frequência para o que aparece com menos frequência:

Obs. O termo que não costuma aparecer não deve ser incluído na sua lista.

Gênero textual - tipologia textual - narrativo/a - dissertativo/a - descritivo/a - expositivo - injuntivo - planejamento - revisão - reescrita - correção - situação comunicativa - redação - texto - estrutura - organização - oração - frase - gramática - destinatário - contexto. *

Texto de resposta longa
.....

g) Quando você propõe uma produção de textos aos alunos, que parâmetros você costuma fornecer para que eles produzam o texto de forma satisfatória? *

- Um tema
- Quantidade de linhas
- Diagramação
- Gênero escolhido
- Textos para leitura de base
- Debates em sala de aula
- Outros...

h) Qual(s) os gênero(s) textual(is) você costuma propor que os alunos escrevam na sala de aula? *

- Contos
- Crônicas
- Relatos
- Comentários
- Artigo de opinião
- Poemas
- Prosas poéticas
- Resumos
- Resenhas
- Quadrinhos
- Outros...

i) Qual o maior desafio no ensino da produção de textos, para você? *

Texto de resposta longa
.....

MUITO OBRIGADA PELO SEU APOIO. PROFESSOR (A)! NOS VEREMOS EM BREVE!

Após o envio, por favor, me envie uma mensagem para que eu possa confirmar o recebimento!

ANEXO 1 – Entrevista com a professora Marta

Não tenho essa honra, de né? Ter esse tempo todo disponível e às vezes acontece nesses imprevistos. Eu estou vivendo, né? Esse aspecto também que é a luta de pesquisar e trabalhar, né? Que não é fácil.

É, não é brincadeira.

Não é brincadeira. Então Marta, é um prazer, né, agora visualmente né? Nossas conversas ali pelo WhatsApp e também um pouco do questionário que também gera uma aproximação né? Um pouco do seu trabalho e aí a gente vai mas na verdade é um bate-papo né? Eu tenho algumas perguntas, eu vou fazer pra você ao longo da nossa conversa, pode ser que você até responda algumas das outras perguntas que eu tenho, né? E a gente vai complementando mesmo na tentativa de manter só mesmo, né, um, um roteiro, um caminho, mas ao mesmo tempo, né? A gente estando livres pra poder é, abrir esse diálogo pra caso venha, né? Outras questões que cruzem a jornada dos caminhos e aí eu queria conversar com você, iniciar querendo que você contasse um pouco sobre sua trajetória acadêmica, né? Sobre essa formação que você tem e, é, como essa formação que você tem influência na concepção de linguagem e de prática no IF.

Essa porra né? Se tá gravando corta essa parte. Pois é então, é, olhando a minha trajetória, eu vejo assim que eu sou um ponto fora da curva né? É, a expectativa de uma mulher negra, periférica né, filha de pais analfabetos, de fazer um curso superior principalmente antes dos anos 2000, né? Eu, eu, a minha graduação eu comecei no ano 2000 mas eu passei em 1999 né? Então, é, 99 não, não fiz o vestibular como era bem na época de 99. É, e esse momento aqui na região sul da Bahia, eu estou em Ilhéus, né, e eu sou de Ilhéus. É, só existia uma única universidade, né?

A possibilidade de sair daqui pra fazer uma faculdade fora era zero né, é, pra você ter uma uma noção aqui, porque a minha a minha construção enquanto né a minha mãe aqui é filha de plantadores de cacau, que é um trabalho análogo a escravização. Sim. ela também, né? Toda, quase toda sua juventude e resolveu sair da roça, né? E aí foi morar em Itabuna, né? Muita gente que era uma cidade muito pequena, na verdade, tinha nem ônibus, é, mas você é daqui da região, que são tantos detalhes que às vezes não são importantes.

Não, são importantes. Sou de Alagoinhas.

Ah, Alagoinhas. (Não entendi), boa também é, é então. E aí a minha mãe sai e vai trabalhar como empregada doméstica, na verdade como escrava doméstica, né? Aquela, aquela pessoa que veio pra morar na casa dos patrões e tal, aquela coisa toda e aí como é que eu cheguei aqui em Ilhéus, né? Então aí esses patrões que eram ricos, até hoje uma família rica, né? Aqui na região compraram uma casa ideal e foi minha mãe pra, pra tomar conta da casa, ser caseira, né?

Uhum.

Eu tinha quatro meses de idade, né? E aí eu vim pra Ilhéus, né? Minha mãe, ela teve três filhos, né? Eu, minha, minha mãe, meu pai e nós três. Então mainha viu assim, uma praia maravilhosa e disse “rapaz vou ver se eu vendo alguma coisa aqui fazendo bolo pra ver se eu

vendo pra esse menino”. Então aquela velha, aquele velho pensamento de, de, do corre né? Porque hoje tem novidade, é hoje querem colocar muito como empreendedoras, não deixam de ser, mas isso mascara a realidade de desigualdade social na verdade, né? Então, enfim, ela colocou uma barraca, aí um povo “ah traz uma farofa de carne do sol, vende a cerveja” e tal e assim, até hoje ela tem um um botequinho na beira da praia, né? E criou os três filhos com prioridade pra estudo, ela disse que nenhum filho dela ia plantar cacau na vida, né?

É, e aí assim toda a minha trajetória de escola pública né? É, às vezes não tinha dinheiro pra, pra passagem do ônibus né? Ilhéus, uma cidade maior do que Itagituba, que não tinha nem ônibus, então a gente ia a pé mesmo e era sempre uma aventura né, tudo, tudo aquilo ali.

Então daí, eu fiz fiz alguns vestibulares, que eu não fiz só um, fiz vários até passar pro curso de Letras, aqui mesmo na, na, na região porque a, a minha possibilidade de estudos era a possibilidade de cursos daqui né, não existia possibilidade de estudar lá fora de maneira nenhuma, não tinha nem o dinheiro da passagem, quanto mais. É, e é assim que constrói a minha essência como pessoa como um um corpo de uma mulher negra né? A questão da corporeidade e a linguagem estão assim... Então assim, fiz um curso altamente eurocentrado né? Em que literatura africana e, e, tinha um nomezinho até que eu esqueci assim, que é bem estereotipado na universidade. Hoje nome mais, mais, menos eurocentrada, mas a base do curso de linguagem, do curso de linguagem é muito eurocentrada, no máximo vai lá (NÃO ENTENDI) e volta né?

É, e assim eu me formei e comecei a trabalhar e fui vendo também quais corpos estavam no topo né. No topo da, do, da, da, da linguagem, no topo qual era o professor que era mais reconhecido, que era mais respeitado, né? Então eu comecei como professora de língua estrangeira, então era sempre um embate né, um desgaste, né? Muito grande, essa mulher preta que dá aula de espanhol, todo mundo espera uma loira, uma mulher branca de cabelo no mínimo preto. Né? Que é o estereótipo da linguagem estrangeira. É, como o curso de língua estrangeira não era muito solidificado na época em que eu estudei e os meus foram mais voltados pra pra, pra voltar pra, pra língua portuguesa, me apaixonei ali, minha produção acadêmica passou muito mais de linguagem, de língua vernácula do que de língua estrangeira. Depois abandonei o trabalho por línguas, com língua portuguesa né então assim eu fiz o mestrado, não defendi, no outro mestrado que eu tenho de Língua e Cultura e hoje faço doutorado no mesmo programa de Língua e Cultura da UFBA.

É, e isso, todo esse olhar né? De toda essa trajetória, do corre por fora para estar ali eu acho que é isso subsidia toda a minha prática. Entendeu? Quando a gente pensa num aluno, quando pensa na construção do conhecimento a gente não pensa na construção do conhecimento por si só, a gente pensa na construção do conhecimento enquanto politização né? No sentido de mobilidade social de você conseguir com conhecimento né? É, é, transformar sua própria vida, não só financeiramente, mas não só como uma mobilidade social, mas enquanto mobilidade enquanto pessoas de perceber né? Enquanto, enquanto um uma pessoa tanto individual quanto coletivo dentro dos espaços, né?

É, dentro dessa trajetória, né, que sua pergunta foi em relação, a que que isso subsidia em toda minha trajetória acadêmica, em toda minha prática né, então eu procuro sempre alinhar tudo isso aí né e e ter uma postura um pouco mais humanizada muito mais, é, pensar naqueles corpos como coletividade, enquanto representações ali, e quais representações elas fazem e quais, é, e o que, que o, o conhecimento que a gente está mediando ali, que a gente está construindo ali vai proporcionar a tudo isso. Então a minha leitura de linguagem, é, como

prática, linguística e corpórea. Então a minha ideia de linguagem. Se não for por isso, antes da pessoa falar qualquer coisa a linguagem do seu corpo, ela chega antes de tudo. Né?

Me diz uma coisa Marta: o que, que você pesquisa lá no PPGLing?

No PPGLing, eu pesquiso como os elementos da negritude são, são, são interagidos é, dentro das figuras, das figurinhas do WhatsApp.

Massa.

Como, enquanto elemento corpóreo, quais elementos tem ali, quais elementos (não entendi), que não precisam ser só o corpo ou a cor, mas quais estão mais em destaque numa perspectiva da multimodalidade.

Massa, massa. Acho que de uma professora preta pra outra né delicioso a gente ver, é, nosso protagonismo na pesquisa, né.

Exatamente.

Principalmente levantando questões como essas né. É a gente bem sabe como uma trajetória onde as pessoas ainda olham pra gente com um olhar entrecortado, sem saber que a gente realmente tem capacidade pra tá ali, né?

Pois é, né?

A gente

A prática de pedir um cafezinho a você não acaba, nunca, né?

Não acaba, nunca né?

Mesmo sabendo que você é professora, “Oh pró, você pode pegar um café pra mim? Olho assim e faço logo o reconhecimento racial, que eu sou a única preta que mal vontade que pediu a mim mas não pediu à outra colega (não entendi muito bem, consegui interpretar isso).

Exatamente, mas enfim né eu acho que, é, é sempre importante a gente alinhar essas questões junto com a linguagem né? Na verdade, são indissociáveis, a gente não tem como pensar nesses aspectos sem levantar né? Essas questões e é muito importante quando você vai trazer né essa abordagem e, e como essa influência de certa forma né ela está bem clara em relação ao seu trabalho com linguagem né. E aí vem pra minha segunda pergunta né que é justamente a minha pesquisa que é direcionada pra linguagem mas a perspectiva da escrita como prática social e aí eu queria saber como é que é a percepção da ideia de escrita como prática social está presente no, no trabalho pedagógico da instituição. De que forma você percebe a escrita como prática social dentro do trabalho pedagógico do IF.

Pois é. Então, é, o planejamento de o planejamento não, o plano, é, Institucional, ele é, ele não é ruim. Ele é bom. Ele tem uma perspectiva bacana. Mas acho também que dentro dessa perspectiva não é viável. Né? Eh acha que falta muito ainda pra gente puxar a escrita enquanto, enquanto prática política, enquanto prática, é, como é que eu posso dizer, é, realmente tornar esse plano, realmente prático em sala de aula, né? Porque assim, por exemplo, a gente trabalha a produção né, não só na, no, na, na aula de produção textual né

(corte) enquanto texto onde pensa a escrita né? E é, é mais viável a gente fazer por exemplo, um curso de extensão do que trabalhar em salas (não entendi) que a instituição ainda é muito conteudista né. Então você tá sempre na saga de dar conta daqueles, de todos aqueles conteúdos. Eu particularmente isso você não anota não eu não tenho essa saga não, deu deu, não deu não deu.

É porque eu elejo aquilo que eu acho importante para o meu aluno enquanto né, enquanto percepção de si, enquanto escritas de autorias né? É, como é, como é que ele se faz essa escrita de si né? Então, assim, por exemplo, é, faço o trabalho que é que é sobre escritas mais livre né? Embora eles queiram muito mesmo que no primeiro ano, é, a escrita do ENEM mas aí eu explico que o ENEM não é, não é tudo né? É uma boa parte é importante mas não é tudo dentro de um projeto de escrita né? Mas acho que assim o, o instituto tem um, um bom planejamento para escrita mas que é só no papel mesmo.

Uhum. Entendo.

É, como a maioria das, das possibilidades de produção textual dentro de uma escola pública, né? Então assim, é difícil você ter, por exemplo, eu tenho turmas com 40 alunos, minhas turmas têm 40 alunos, então assim é um projeto, um projeto de pesquisa que seria maravilhoso com cinco alunos, oh, um projeto de pesquisa, um projeto de escrita. Dentro das aulas de linguagem seria maravilhoso com cinco alunos, com quarenta a gente precisa adaptar então eu não foi pensado, por exemplo, eu penso para reade um primeiro ano.

Sim.

Entende.

Eu imagino.

Eu falo do primeiro ano que eu estou falando desde a educação básica. Estou dando aula no primeiro ano.

Pronto. Ótimo. Entendi. Eu entendi.

Porque no terceiro e no quarto eu tenho uma outra perspectiva por uma questão quantitativa de alunos.

Sim. Entendi. No PPC, né, que é aquele documento que acaba gerenciando ali, né, o currículo e que eu tive acesso, né? Eu percebi que tem muitas referências interessantes, né? Como você mesmo disse. É, o material realmente é bastante rico. E principalmente na perspectiva sociointeracionista da linguagem, né? Como Bakhtin, Bronckart, Marcuschi, aí eu queria saber se na prática é possível aplicar essas leituras importantes.

Olha, assim, eu acho, eu acho que sim, né? No sentido de a gente ter uma perspectiva de linguagem social, de linguagem enquanto interatividade, conceitos que são vinculados aí né Bakhtin. Marcuschi vai falar aí sobre contexto, sobre informação, sobre tanto, sobre (não entendi) que é o nome, que é o grande nome da produção textual, né. Mas dentro dessa perspectiva acho que tem muito mais de como a gente gerencia a nossa prática e a nossa construção de linguagem e portanto também a nossa construção de conceito de sujeito, de corpo né? Aí a sucessivamente, é, eu acho que dá os muito mais uma postura e uma prática pessoal né, do que é o projeto consegue captar.

Você tem algum nome então de algum, alguma outra referência que você gosta de utilizar nessa perspectiva de escrita?

Assim, eu, eu gosto muito de, de Lélia. Eu gosto muito de Gabriel Nascimento. Né? Que são outras perspectivas linguísticas.

Pronto.

É, mas que a gente não tem muitos nomes ainda quando a gente de linguagem enquanto raça, né, enquanto etnia enquanto linguístico corpóreo. A gente não tem muitos nomes né então a gente traz um pouco pra gente por exemplo se a gente for, se for falar de corporeidade, a gente fala de Milton Santos, de Miranda né também tem uma perspectiva bem bacana, mas assim que a gente traz aquela linguagem mas não é da linguagem para um entendeu? Não são estudiosos da linguagem como Gabriel Nascimento, por exemplo, é com aquele livro que eu acho fantástico dele né? O, o, o raciocínio linguístico, pra gente pensar na língua a partir daí né? Porque a gente faz uma, uma leitura de, é, de linguagem enquanto sociedade né, enquanto social, a gente, o nosso recorte maior ainda é, nem eu digo, no sentido assim, é mais conceitual não é mais né? Nosso recorte ainda é esse recorte da desigualdade, da desigualdade com classe, que ela é uma base da nossa sociedade, mas a classe só existe na nossa realidade brasileira, específica, porque a raça, a condição de desigualdade racial existe. Então não seria o primórdio, né? Combate que a gente coloca né (não entendi) como né? É, é, lá na, na, na Rússia, né? E tal. Russo. Eu falei assim, mas agora me deu um uma palpitação aqui de uma coisa que não é mais assim. Não é daqui, mas eu acho que ela é Volochinov.

Volochinov, sim. Mas é uma segunda nomenclatura, né? Alguns teóricos acreditam que é a mesma pessoa, outros não necessariamente, né?

Exatamente.

É, mas é.

Né? Eu acredito que seja, mas também num, acho que não balança muito, né, os escritos dele, a contribuição dele.

AMANDA - Não, né? É, o Bakhtin vai trazer justamente essa construção, dessa ideia de que a produção da escrita ela tem que ser ligada com a vivência social, né? Não se produz apenas e meramente como um processo pra descarte, como a gente vê muitas vezes em sala de aula, né? Ela é aquela construção fictícia que o aluno produz, o professor lê, dá uma nota e devolve, né? Aquela produção que não tem nenhum objetivo social. É entender a escrita como um processo da nossa vivência de comunicação e interação. É criar uma relação com a escrita, né, com a escrita como é uma estratégia mesmo de linguagem. E aí a gente cria mecanismos desconstruir até mesmo essa perspectiva que você trouxe né da questão da, é, da tipologia dissertativa argumentativa né que é cobrada pelo ENEM, a gente vê que os meninos tem muito anseio dessa escrita ideal dentro dessa perspectiva mas que na verdade não é uma perspectiva que se encaixa dentro na nossa vivência social cotidiana né. Então é importante do processo avaliativo, né? Mas não deixa de ser uma questão que não é a base dessa escrita, na formação de cidadãos ainda ali no ensino de base. Mas sim, né? É, são elementos importantes pra ser discutidos, né? É, esses autores dialogam aí entre si, né? O Bronckart, o Bakhtin e o Marcuschi foram exemplos lá retirados do material,

mas tem muita coisa boa, né? Tem, é, tem Maria das Graças da Costa Val, tem, é, acho que tem muita gente, muita gente mesmo, né? Teve Vigotski, enfim.

Eu tirei alguns elementos mais centrais ali da, da escrita como prática de linguagem, né? Mas tem, o projeto mesmo, o plano de currículo, realmente tem muitos nomes interessantes.

E deixa eu te perguntar uma coisa. Você é do IF?

Não. Não sou.

Não, porque verticalizou sua pesquisa no IF ai eu imaginei que fosse.

Exato.

Também seja válido também pontuar, que eu sou professora substituta e eu acabei de chegar.

Ah sim.

Eu não sou efetiva do quadro, né? Cheguei agora em em abril, embora eu já tenha sido duas vezes (...)substituta. Uma no mesmo campus, uma em Salvador.

Entendi.

É, isso, isso, pra pontuar que institucionalmente o projeto é o mesmo né? É, as relações, também modelam né? Essas práticas né?

Sim, exato, com toda certeza né? É, a gente sabe que, às vezes tem Mas, de toda forma, por exemplo, quando a gente chega, né, a gente recebe nos peito, né, a questão de substituição. Até que sim, eu não acho que eu não tenha tanta voz assim não lá, acho que sabe? O instituto aqui de Eunápolis que tem até uma, uma, como é que eu posso dizer? Um respeito pelas pessoas que chegam ali, bacana e querem também ouvir. Né? Diferente do campus de Salvador que estruturalmente é a mesma coisa e tal. Né? Tem um, tive muitos colegas de trabalho bacana mas foi um, um lugar tenso de se trabalhar, no sentido do apagamento do substituto, é, nessas questões que são mais burocráticas de reuniões e tal não sei o quê, PPI, né o projeto institucional, né, como a gente não não pudesse contribuir pra aquilo ali, porque é substituto, então está com uma carga um pouco menor inclusive cognitiva né? Então, mas tive bons, bons, boas relações, né? Mas estruturalmente, foi bem essa experiência né?

Muitos espaços que utilizam ali aquelas referências mas o diálogo na prática, na própria estrutura das reuniões debates né, não se constituem daquela mesma forma. É, complexo né? São questões complexas, mas foi bom você pontuar essa questão da substituição porque de certa forma, né? A gente sabe que, é, a vivência pra quem tá lá há mais de anos, né?

(Nesse momento, Marta falou algo inaudível)

No, no instituto tem essa essa outra relação com a escrita pela questão das demandas dos anos, né? A gente vai acabando, criando uma rotina na aplicabilidade ali, é, do nosso programa anual, né? A gente vai percebendo o perfil da chegada dos meninos, enfim. É, tem todo um processo aí nesse aspecto da escrita, né? E aí eu queria

justamente puxar esse elemento da, do projeto, né do PPC pra refletir sobre a BNCC. Porque a no PPC tem muito referencial bacana, mas não cita, né, de maneira alguma a BNCC. Cita outros documentos né, oficiais, mas a BNCC, ela não está presente, né? E aí eu queria justamente fazer esse questionamento sobre quais suas impressões sobre a BNCC e o trabalho com a produção de textos que ela propõe, né? E se ela influencia as suas escolhas e propostas didáticas, né, de produção textual que você leva pra sua prática.

É coisa, viu. É, a BNCC eu acho que tem algumas coisas bacanas, mas eu tenho uma certa, como é, uma certa, vou arranjar uma palavra bonita pra botar. Não é rejeição, mas uma certa, um certo pé atrás.

Receio, né?

Oh, minha filha, eu tava tentando lembrar dessa palavra.

(Risos)

Porque assim, acho que deixei de fora, é, conceitos, é e coisas basilares para mim enquanto linguagem. Tem tocando assim, uma coisa lá, não, é, ainda não, não tive assim um aprofundamento, no sentido de parar, de estudar, a BNCC. Eu li, li, às vezes vou lá, vejo uma coisinha que tem lá, tal, mas pelas minhas percepções por ter lido o documento, eu acredito que não toca muito naquilo que pra mim, qualquer discussão sobre linguagem pra mim, tem que primeiro passar por raça. Se não passa inicialmente por raça, eu já desconfio. Qual, quais epistemologias estão ali que não tratam disso com nenhuma profundidade, ou só toca, ou não fala, né? Então quando a gente pensa na construção de epistemologias que não sejam né, brancocentradas, eurocentradas, né, normativizadas, hegemônicas. Então quando eu vejo qualquer, não só documento mas qualquer produção que não tenha como foco criar estímulos que sejam nossos.

Então, você, o pouco que você buscou né, tem buscado nela, algo nela busca sua prática.

Eu acho que tem coisas bacanas lá. (Não entendi). Principalmente quando você toma, na verdade assim a abordagem sócio interacionista, ela está sempre, é, muito presente em qualquer documento né, oficial é uma, uma é um conceito que normalmente a gente traz pro curso de linguagem da, da educação básica, né?

Sim.

Então acho que isso, que isso, é, tem muito na minha prática. Acho que trazer a condição do social pra nossa prática, eu acho que é um dos pilares lá do PPC, da BNCC

Sim.

Eu acho que dentro disso, a linguagem como prática social eu acho que tem um monte, que norteia, acho que a gente combina nisso aí embora eu acho que teria que passar primeiro por raça. Primeiro tem que passar por raça pra depois pelo social, nesse caminho né.

Uhum. Sim. Compreenda. Pronto.

É, e aí a gente se encontra. E aí eu, eu não, a minha prática e a BNCC (não entendi, mas não faz sentido no contexto) se encontram, né?

Pronto. Eu queria que você falasse um pouco sobre a questão que você colocou lá no questionário de sondagem e sobre a questão da carga horária de trabalho para escrita, né? Você colocou uma hora aula, eu queria que você me contasse o que que você acha dessa carga horária.

(Não entendi) quatro aulas pra ficar tal conta de literatura, de gramática e de, e de produção textual. Essa decisão entre uma, uma hora, uma aula é uma questão assim, é, como é que eu posso dizer, de média né? De média porque para a gente ter uma produção mais, mais, como é que eu posso dizer, mais consistente né, eu geralmente trabalho com temáticas né, no sentido de, por exemplo, de duas em duas semanas ou de uma semana, depende muito né, do que a gente vai trabalhar, o foco vai ser gramática, o foco vai ser literatura, o foco vai ser produção. Então como a gente no início a gente tá sempre correndo porque a gente tem obrigatoriedade de no mínimo três avaliações, então assim, dentro da minha construção pedagógica, eu penso, eu preciso fazer uma atividade que seja escrita, uma atividade que seja oral, e que, e dentre isso pra eles trabalharem o coletivo e o individual. Então pra que a gente tanto melhore pontos como também aprofunde coisas que os alunos, os alunos tenham como suas virtudes. Então por exemplo, tem gente que fala melhor do que escreve, tem gente que escreve, então melhora tudo. O que já é bom a gente melhora e o que precisa de melhoria, a gente dá uma melhorada aí. A ideia é abarcar todas as possibilidades dentro das habilidades que a gente precisa, né, das competências e das habilidades.

Então, assim, por exemplo, eu, às vezes a gente tem um núcleo né, que é literatura, então a gente vai passar duas semanas ali, quatro aulas, normalmente os blocos são de quatro a seis aulas pra gente não ficar muito extenso sem tocar em alguma outra coisa. Então geralmente quatro a seis aulas, ou seja, uma semana, uma semana e meia, a gente fala de literatura, a gente tem um bloco de seis aulas pra gente trabalhar produção textual né?

E aí geralmente como é que eu trato a produção textual, né? É, meu último trabalho com eles foi de temática livre, então eles iam escrever sobre aquilo que gostam né, sobre aquilo que tem maior conforto, né? Mas alguns pontos precisavam aparecer, por exemplo, qual a contribuição social relevante dentro da nossa sociedade que isso tem.

Algumas pessoas queriam falar sobre redes sociais, mas o, o principal é ter um posicionamento crítico sobre tal. Outros elementos mais assim, mais polemizado como né, a legalização do aborto, é, drogas lícitas e ilícitas, teve um monte de coisas né, de temáticas, mas o principal é que eles se sentissem confortáveis e entendessem que leitura, que escrita é um projeto. O último, o último degrau é quando você escreve. Então eles precisavam fazer uma pesquisa, precisavam fazer um esquema pra você pensar como você vai começar o seu texto, como vai terminar, qual é o campo, e aí a gente fazia que se, eu não falo campo semântico mas é o que a gente faz, qual o campo semântico de tudo isso, palavras e como é o primeiro ano, né? Palavras e expressões que sejam ligadas, então quais são os argumentos que vocês vão utilizar, então eles fazem uma lista de todos os argumentos que eles conhecem sobre aquilo, depois eles vem, escolhem quais são os mais potentes e os outros ficam como secundários. E aí a gente vai começar tratar como que a gente vai pensar nessa argumentatividade, no sentido de qual conectivo a gente vai utilizar, utilizar de forma consciente, por exemplo, se você tem um, um argumento, se você escolheu a legalização do aborto, se você tem um argumento x, que ele é mais potente e os outros argumentos serão mais secundários, então como você vai terminar esse texto, qual é a ligação que você vai

fazer, então é (não entendi) só pra a gente pensar nisso, né? E a última coisa que a gente faz é escrever o texto, pra elas entenderem que antes de escrever, eles precisam esquematizar tudo, que não existe aquela coisa de você tá aqui, baixou, escreveu o texto e ele já saiu a sua versão final.

Exato.

Então aí depois desse processo todo que eles escrevem o texto, eu, eu, eu corrijo, né, e aí, agora semana que vem eu vou devolver, né? Pra eles refazerem, eu acho importante.

Uhum.

Embora seja bastante trabalhoso, né, no sentido da refacção. Mas eu acho super importante, então e aí a gente finda um bloco, entendeu?

Entendi. Então no caso você trabalha também a reescrita.

Isso, a refacção, a reescrita.

Pronto. Não é porque na na naquele, na outra, numa outra questão, né? Do questionário pra gente colocar, né? As palavras que aparecem na no planejamento, né? Alguns termos. E aí eu percebi que vocês no geral, né? Algumas deixaram algumas palavras por fora, mas não porque não trabalhassem, né?

E reescrita é uma delas, né?

(Risos)

Isso. E aí eu percebi que é porque tinham muitas, né? E aí a gente acaba realmente se passando. Aí eu tô captando, né? Na sua fala algumas palavras que realmente eu percebo que, não é porque você se afastou delas, é porque na verdade faltou ali, mas elas fazem parte do seu planejamento, né? Foi escolhida no hall, mas automaticamente ela faz parte do seu planejamento. Bacana. Então, a próxima pergunta, né? É sobre justamente essa integração dessas áreas que vocês me deu um pouco aí de um parecer, como é mais ou menos acontece, né? E aí, é, eu queria saber se existe algum momento a integração dessas áreas da língua portuguesa, né? Seja no planejamento ou na prática e se você vê vantagens e dificuldades nesse processo de integração ou se realmente acontece como você se, me descreveu, né? Dividindo isso em blocos e pronto.

Não. É difícil, porque eu acho que o planejamento não nos dá muito essa maleabilidade. Entendeu, de por exemplo, quando eu faço por exemplo uma atividade como essa, todas as possibilidades de melhorias textuais, especialmente gramaticais, né, eu trago pra sala de aula às vezes a gente faz uma aula, mas por exemplo alguma coisa muito recorrente, em torno de, por exemplo o uso do e “mas” “mais”, ou da estrutura, ou por exemplo que tipo de conectivo usar, né, né, os textos são muito narrativos para o texto dissertativo que foi pedido ou vice-versa, né? Dentro dessa, dessa construção eu trago pra eles aquilo que realmente vai fazer diferença naquilo que eles estão escrevendo. Por exemplo, se lá no planejamento tem o uso do mais e mas, eu só to dando um exemplo, acho que nem tem isso lá mais no primeiro ano. É, mas não apareceu, ele fica um pouquinho pra depois, entendeu? Porque se não apareceu na escrita, significa não que ninguém não tenha dificuldade, mas pelo menos naquele primeiro plano né? Não há

Entendi.

Eu acho que são mais urgentes aquilo que aparece.

OK. Entendi.

Então, eu dou uma roubadinha nesse planejamento.

Entendi.

Apareceu, tá lá, depois a gente justifica.

OK. Pronto, entendi. Então esse é como você enxerga esse processo de né? É, conexão entre as áreas do seu planejamento, né?

Não só. Por exemplo, quando a gente trabalha a literatura, é, às vezes eu dou algumas temáticas que aparece e tal e aí a gente pensa um pouco, tá trabalhando temática tal. Então assim, assim né? A gente pode conectar, a gente pode trazer, as, as, as áreas não são, não são, são apenas segmentos, as áreas são apenas segmentos. Não só de linguagem, todas as áreas são apenas segmentos, e eu dou exemplo pra ele de que podem trazer outras contribuições, até porque conhecimento é isso né, as conexões que nós fazemos entre as informações. Mas, por exemplo, agora eu me perdi, fiz essa fala e me perdi.

Você tava dizendo acho que de literatura, eu acho de conexão mas eu acho que só você saber que que você ia dizer?

Isso a gente pensa numa questão de projeto de, de produção textual da que está lá no planejamento, né? Porque se a gente pensar no projeto de escritura, né, quando a gente trabalha literatura e tem uma parte que, que é mais subjetiva e tem que produzir. Às vezes esse texto não é escrito, ele é falado nas discussões, mas às vezes é pedido também o texto escrito. Então assim existe uma conexão não só de ferramentas, né de como a escrita serve para outras coisas, mas também de ser a maneira de dispersar.

Sim. Entendi. É, entre os problemas que eu pedi pra você citar né, lá no final do questionário o, a, o único questionamento que você trouxe é a questão da carga horária e aí, é, eu queria saber se tem alguma outra problemática, né? Em relação a esse que incomoda o seu trabalho como docente ou dos colegas, né? Em relação à instituição

É, em relação à instituição, então assim, os colegas sempre acham que o português né, as aulas de língua portuguesa são ferramentas para eles, né, especialmente a galera do técnico então “ah, meu aluno eu mandei ele fazer um resumo e tava cheio de erros de português”. Porque a fala é essa né, é, é, entender os processos de escrita como erros. Então, é, achar que a gente tá ali só como ferramenta pra dar subsídio, é uma visão muito limitada do que é linguagem né?

Sim.

Isso é recorrente, especialmente nas reuniões de diagnóstico. É, assim de conselho de classe, muito a, a professora de língua portuguesa é muito citada, “olha, talvez fulana possa, possa trabalhar um pouquinho com a gente, porque tá assim, tá assim” Então assim, a ideia da linguagem como uma ferramenta, né? Apenas acho muito restrito. Acho que é um dos problemas também, assim a (não entendi), é institucionalmente, acho que talvez a disciplina

pudesse ter mais aulas né, pra gente trabalhar porque assim, quer queira quer não, são, é uma demanda muito grande pra gente. Eu acho que é mais significativo a gente tem mais profundidade nas coisas do que né, a ideia tecnicista de né de, quanto mais melhor.

Humrum.

Então eu acho que, uma reformulação do cronograma também eu acho que seria uma possibilidade, que eu acho que possibilita um pouco de a gente trabalhar como a gente gostaria, acho que é isso.

Pronto. É, é, mais uma pergunta, né? Agora pensando ali entre essas palavras que você selecionou, né? É, aqui no seu planejamento que são as mais recorrentes. Então assim, algumas que não aparecem, né? E eu queria saber só se não aparece porque você não colocou aqui, mas que tá presente sim no seu planejamento, né, ou se realmente não tá aqui não, não aparece, né? Que você trouxe a questão da reescrita, cê trabalha com a ideia de revisão, com a ideia de destinatário, com a ideia de situação comunicativa, cê colocou, né? É (...)

Eu não lembro mais o que eu coloquei não. Sinto muito, o que eu coloquei eu coloquei. (Risos)

Cê colocou planejamento textual, gênero textual, situação comunicativa, texto e organização, que elementos fundamentais, né? E aí tem várias outras palavras, né que aparecem. Eu perguntei que cê falou da reescrita, né? Por isso que eu tô tocando nesse assunto. Cê falou da reescrita, que não aparece aqui mas você me disse que, que trabalha então, né? Tá dentro do seu planejamento, a ideia de revisão do texto, né? Trabalhar a revisão do, do texto com os meninos.

O que seria a revisão do texto com os meninos? Me perdi.

A revisão no sentido de eles ensinar, trabalhar essa revisão, aprender a olhar pro texto, né, revisando ali as demandas, né?

Ah sim, porque eu designo um horário, grande inclusive pra gente, por exemplo ler o texto, ai a gente olha, “aqui que é que cê pensa (...)” (não entendi)

Né?

Talvez eu não tenha colocado.

É, eu acho que alguns elementos acabaram faltando aqui, né? Mas pelo seu discurso dá pra gente fazer essa recuperação. É, desses elementos, né?

Cê fala tão bonito? Precisa falar bonito assim mesmo é?

(Risos)

(Corte)

Fala bonito hein? Quando eu crescer quero falar igual a você.

Mas é, é, eu sou oral demais né? Eu acho que é essa questão. Engraçado você falar isso. Porque, é, realmente é a oralidade algo que eu domino desde, né? Muito nova e eu, eu realmente falo parecendo que eu falo como adulta desde pequena e eu sempre

fui adultizada muito cedo por conta disso é realmente algo assim acho que meu. Não sei, mas não é sempre não, né? Principalmente quando eu tô tomando uma cerveja assim no final de semana.

Ah, sim. Importante né?

Não, é, aí a gente tem outro nível, né? Outro. Outro patamar não, mas também minha orientadora.

Outra situação, outra situação comunicativa.

Exato. Minha orientadora também vai ouvir essa entrevista, né? Então, a gente precisa ter toda uma cautela

Com certeza.

No que vai ser discutido aqui. Mas enfim, é, já tá no final, né? Eu queria saber assim agora sobre essa questão do perfil profissionalizante. que é uma das coisas que me chamou atenção, né, do IF que me fez me interessar pela pesquisa no IF especificamente, entender esse perfil profissionalizante da instituição como um diferencial. Se há um diferencial, né? Nesse perfil em relação ao ensino da escrita, como parte da educação básica, né? Porque a gente observa ali que há uma definição de gêneros a serem explorados em função desse próprio perfil, né? Muito mais amplo, a lista, do que na educação básica. Aí eu queria que cê falasse um pouco sobre isso.

Eu acho, acho que o curso é pensado para o profissionalizante, certo, muito mais do que o médio, porque na verdade é um ensino médio integrado, né? Não deveria ser o ensino médio em prol né do profissionalizante e é uma coisa que a gente vê muito, muito, inclusive a fala que eu disse que os colegas “ah a professora de português pode ajudar na gente, né? Porque eu queria que o aluno escrevesse assim, assado. Eu queria gênero tal, você pode, é, ensiná-los a fazer? Não, mas isso não tá no meu planejamento pra esse momento, né, eu não to aqui a sua disposição e é muito em prol dessa ideia de que o profissionalizante é uma hierarquia, entendeu? Do profissionalizante, para o ensino médio. Né? Em que há o problema também muito grande quando os meninos chegam no quarto ano que a maioria paga o vestibular no terceiro e, a escola fica esvaziada né? Então isso significa que o ensino médio também é muito bom, no sentido de eles passarem numa área, numa faculdade, perseguindo aquilo que que desejam, né?

Mas a ideia né, existe uma hierarquia, né? E eu acho até que no PPI, sabe, no projeto político institucional eu acho que existe essa (Amanda fala “hierarquia”) ainda que velada, ainda que não dita, mas como está disposto quem veio primeiro, o que eles estão colocando, quando você pede uma visita técnica, é muito mais fácil você conseguir, agora não porque corte né, da educação, dos estudos foram muito grandes e não vai ter visita técnica para ninguém, e isso eu já to falando numa questão prática, é muito mais fácil você conseguir se você se atrela a um a uma a uma disciplina que ela é do campo técnico do uma outra disciplina se for do campo do ensino médio e isso dificulta aí ainda mais porque existe também dentro do próprio ensino médio uma hierarquização que é muito de uma herança de uma educação tecnicista que vai dizer assim “que as exatas eles tem sempre um poder maior, um valor maior né? E inclusive um nível de dificuldade maior do que as humanas, que as linguagens, então aí galera de linguagem fica meio nesse, sabe? importante né? Então esse perfil profissionalizante, ainda que o instituto federal ainda tenha alguns mecanismos e alguns recursos que fazem com que a educação seja um pouco mais de qualidade e isso a gente

precisa pontuar porque parece que o instituto é um ponto fora da curva, não ele só uma educação dá certo né? Mas, é, é, admitir que uma, uma instituição pública educacional dá certo é dizer que todo mundo tem possibilidade de ter qualidade e aí a gente não vai, vai ter uma mobilidade muito grande né? Enfim, tudo um proje..., tudo uma questão política né? E o, e esses cortes não são à toa. Então eu acho que nesse sentido, tanto no projeto político quanto, na prática, quanto no conceito abstrato, na memória coletiva, na herança coletiva que nós temos né? Da educação tecnicista, eu acho que tudo corrobora pra que a gente pense mais no profissionalizante, que é também uma, um politi, um projeto, um projeto político, né, pedagógico que a gente vê aí, né, que, é, é muito melhor fazer curso técnico do um curso superior né? Então existe uma hierarquização e uma forma de inserção imediata no mercado.

Exato.

Então eu acho (...) (Corte)

Muito bacana você falar sobre esse aspecto né? É, o Instituto Federal aqui em Alagoinhas ele é muito recente ele é de 2019. Ele foi um ano antes da pandemia, né? E aí os meus meninos, eu sou de uma instituição privada, né? De, de base mesmo. É, na minha família a gente tinha nada, mas educação era privilégio né?

A gente só percebe quando a gente é requerido isso.

Isso, eu não me reconhecia preta jamais que eu era uma mulher preta na minha adolescência né na formação básica meu Deus eu achar um absurdo, porque de nada isso tinha relação comigo né porque eu estava ali né embranquecida, naquele universo que era o universo branco né. Então eu pensar em oferecer aos meninos essa oportunidade e como os próprios professores não reconhecem, né? Essa instituição como ela é, né? Então foi só uma ressalva pra mostrar que realmente existe aí muito preconceito mesmo, mas que eu vejo a formação básica dos meninos que saem desse, desse espaço, né. Do IF com outro nível. Os meninos gente sabem fazer projeto, participam de pesquisa, extensão, né, enfim é outra coisa eu nunca tive isso antes de estar na faculdade né?

Eu não tive nunca nem na faculdade porque antes dos anos 2000, (...)

Não existia né não?

O projeto de um, um, um investimento na pesquisa, na extensão até como fomento, bolsas e tal, é a partir né de 2002, 2002, 2003 está sendo implantado, né eu saí em 2004 então não peguei aí porque é só depois, das eleições de 2002 é que a gente tem toda essa, esse fomento né?

E aí também não, foi na tora mesmo.

É brabo, né? A gente pensar que tudo isso está ameaçado mais uma vez, né? Não é fácil. Não é não é fácil. É, enfim. Por último é uma coisa que você já tocou, né? Num, já tocou nesse aspecto, mas só pra poder a gente sobre forçar sobre essa questão de como é que você enxerga né, é, esse ensino focado na tipologia dissertativa argumentativa como a clássica redação no ensino médio e como é que esse trabalho você vê né nessa tipologia aparece na instituição?

É, né, existe uma pressão que não é, que não está no projeto político. Em se trabalhar. E essa pressão não é só institucional não é só, não é só dos colegas, mas pela própria construção e a dimensão que o ENEM tomou nas escolas né? Né os meninos vão na promessa de que vai ser um bom curso para o ENEM. Não só um bom curso para a vida, não é uma formação básica, mas é um lugar onde eu vou passar vou, vou conseguir angariar os conhecimentos pra prova do ENEM. Então ó, toda a educação básica hoje é permeada por isso. Já existia e hoje existe mais e é uma questão de “ah eu, é, eu quero muito aprender e quanto mais cedo melhor” . Então a gente tem toca em várias, várias nuances aí que é da questão da corrida, a questão da pressa, a questão da dinamização que a gente tem hoje enquanto vida né e, e aí se a gente não ou a gente “espera aí não é só isso vê aqui oh eu tenho projeto e a gente vai construindo né outras possibilidades”. Então aqui oh, esse tipo de projeto que eu te falei que eu trabalho geralmente na produção textual, que é um projeto maior, no sentido de não só passar numa redação, que eu acho que nem cabe mais a gente trabalhar e pedir uma redação pra em uma hora e quarenta minutos ele e ele corrigir acho que é amadurecer o texto né?

Amadurecer a, o que é produção textual. É, acho que é importante, mas por exemplo é, eles, a gente tem hoje uma, uma não é dinamicidade, é uma necessidade de otimização das coisas, que as coisas já venham prontas né? Que por exemplo, até pra fazer desse tipo de trabalho, eles falam “não, mas eu queria aprender mesmo era a fazer dissertação”, aí eu falo “vai botar que conteúdo dentro?” né? Vai botar o que dentro, não adianta fazer assim uma fórmula pronta e não sei o que porque texto é amadurecimento, é seu posicionamento, o que você acha, o que você é, a sua identidade linguística. Porque que, que, existe a máxima de que ninguém pesca na prova de redação porque a sua identidade, a sua identidade está ali, e se sua identidade está ali você precisa pensar em muitas outras coisas né, mas há sim npe, uma pressão, eu não digo nem uma pressão, eu digo uma expectativa em que isso se torna um pouco mais pressionado que se trabalhe logo o texto dissertativo argumentativo.

Interessante demais isso né? É, é uma ansiedade absurda os meus meninos de oitavo ano querem saber se já está preparado para o ENEM né? Oitavo ano. É uma coisa assim bizarra, é muito bizarro porque eles ficam querendo “Ah pró, esses dias eu peguei uma proposta do Enem” eu fico “gente vocês precisam amadurecer tanta coisa” né mas é uma fissura uma obsessão é e na escola que eu trabalho, o sétimo ano terceira unidade já trabalha dissertação argumentativa.

Mas é isso mesmo, minha filha, porque assim, é, existe toda uma atmosfera né, ali, sobre o ENEM, uma atmosfera pairada que é ele que vai direcionar o restante da sua vida. Então essa ansiedade parte muito daí se a gente está aí, tá nesse atravessamento, entendeu?

Uma ansiedade que o menino de doze anos pensando na vida adulta né? Não vive adolescência. É interessantíssimo isso. A gente mesmo produz (não tenho certeza) é doença da, da coisa né?

É mas, isso porque a gente tem uma perspectiva do social muito eurocentrada, por exemplo, quando, quando a gente trabalha com outras perspectivas, outros tipos de (não entendi) por exemplo, os povos indígena geralmente aqui no Sul da Bahia geralmente a Pataxó né, ou os Tubinambás né? É, eles têm outra perspectiva de vida e que por exemplo, você não vê muito indígena né (...)

ANEXO 2 – Entrevista com a professora Ana

Então antes de qualquer coisa eu queria saber sobre o seu processo formativo né? Mesmo inicial e continuado pensando aí nesse campo de docência né? É, esse trabalho seu com linguagem até você chegar aí eu queria saber um pouco mais de seus estudos prévios.

Então, eu sou licenciada, né, em letras, letras vernáculos, né, assim chamada pela UNEB, eu sou de uma primeira turma da UNEB na minha cidade, Ipiaú, que eu morava. Então assim, foi uma formação que a gente costuma falar que foi uma formação muito mais política, no sentido da militância e do ativismo do que necessariamente do curso de Letras, porque eu também peguei o redimensionamento no meio do caminho lá em 2002 e aí a gente tinha um curso meio que parecia que ia ser de língua inglesa por conta da quantidade de componentes curriculares que a gente tinha ao mesmo tempo tinha uma base componente da área pedagógica bem fortes e aí a gente saiu meio que nessa crise, né? Então quem gostava muito do caminho das letras ficou meio lá meio cá e eu como transito né? Nesse lugar da pedagogia e das letras pra mim estava tudo bem. Mas assim isso me trouxe alguns problemas nesse processo mesmo de concepção conceitual, é da da minha ação docente porque por conta de vários processos políticos mesmo de implantação que eu era envolvida com movimento estudantil, é e também por ser primeira turma né? Por ser um campus ali que estava começando a gente teve algumas lacunas nesse processo. Aí depois eu vou, faço uma especialização, é, na área de de ensino de língua portuguesa e literatura e aí fiz exatamente por uma necessidade de ter uma estipulação pra trabalhar, né? A gente que vem dessas histórias, é, é, é, de, de processos de de não privilégio, a gente precisa fazer os movimentos, né? Pra trabalhar. E aí fiz a especialização na instituição privada, né? E aí eu brinco, né? Voltei a fazer de novo uma especialização de, de uma graduação que eu já tinha concluído, né? Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura é o que eu né? De vivência a priori no curso das letras. Aí depois eu faço por necessidade mesmo, né? De de movimentar a minha vida enquanto trabalhadora. Eu faço uma especialização em educação a distância na UNEB e aí eu começo a trabalhar, né? Eu vou focar mais nessa perspectiva, tá? Do campo da linguagem. E aí eu começo a trabalhar num numa seleção que eu fiz na UESC como tutora dos cursos de Letras da UAB? Lá trabalhei lá na UESC. Cê é de onde? Eu estou falando assim UESC.

Eu sou de Alagoinhas.

Ah certo. Que às vezes eu fico falando pensando da realidade daqui né? Do sul, do baixo sul e do extremo sul. A UESC você conhece né? A UESC

Sei, conheço

Pronto aí trabalhei lá né depois disso fui naquela labuta né e passei no concurso público pra professora do ensino fundamental né um e dois trabalha esse período trabalhei na educação do campo, é, e fui movimentando esses meus em relação a área de linguagem nesses espaços. Enquanto, né? Buscavam outro espaço que eu gostaria de ocupar enquanto, é vida profissional. Aí fui aquela labuta em meio a milhões de trabalhos que eu tinha que me envolver, né? Por conta mesmo de dar conta da vida financeira. Era uma maluquice trabalhar em mil lugares. E e tinha essa essa, essa função né no município. Aí depois eu fiquei na correria tentando o mestrado. Primeiro é, fiz uma uma passei pra um especial no mestrado

da UNEB aquele lá de Salvador né? PPGeo.. E acho que no ano seguinte eu passei pra pra aluno regular, né? Passei pra aluna regular e cursei, mas aí antes disso, não, antes disso não, foi isso mesmo. Só que veja, nesse processo, né? Dessa formação que não foi em serviço, né? Foi uma formação continuada, porque quando é em serviço a gente tem outra possibilidade. aí você tem um vínculo ali de trabalho e você consegue ter uma tranquilidade maior pra essa formação. Como no meu caso ela continuada e que eu estava buscando ainda esse espaço né? E diante do dos trânsitos profissionais que eu fazia naquele momento que não era fato que eu queria como tal. Eu sentia dificuldade enorme né? Nesse processo formativo do mestrado porque eu era uma pessoa que eu tinha acabado de assumir o IFBA né? Em 2012 e aí eu ficava há doze horas né? De de de ônibus entre Salvador e Eunápolis porque eu vim morar em Eunápolis.

Nossa.

É, minha filha toda semana e aí era essa labuta, aí eu via no caras e bocas, né? Lá do programa. Ah, mas você não vai dar conta. E aí eram várias questões, né? E eu também sentia dentro de um processo mesmo, dos meus letramentos acadêmicos. Né? Que das lacunas que eu tinha ali, por conta de uma história aí, né? De narrativas que eu tinha de vida e sentia também os letramentos acadêmicos, letramento científicos que eu não tinha apropriação relacionada aquele espaço mas também eu não tive né esse acolhimento e nessa consideração nem no campo afetivo nem no campo científico né naquele espaço da linguagem e aí acho que acho não, eu tenho certeza que isso que eu levei essa temática para o doutorado.É, aí fiquei, né? Terminei meu mestrado, meu mestrado eu fiz na linha de linguística, né? Especificamente na análise do discurso, né? Na sublinha, análise do discurso. E aí eu trabalhei com essa perspectiva mesmo da construção de sentidos, né? em relação a, a, ao discurso politicamente correto e incorreto. E aí eu estudei uma cartilha do politicamente correto da época que foi publicizada na gestão de Lula mas assim a maneira, houve uma intenção interessante mas a, a, a, os grupos não foram ouvidos né, os grupos de base de maneira geral. Então essa cartilha teve que em menos de sete dias ser recolhida das escolas públicas. Isso me inquietou porque nem eu tive acesso. Pode falar, viu? Que eu converso um bocado.

Não, que massa, eu achei massa. Quero depois ler, né, dessa situação, tá, mas continue.

E aí sim, eu estou te falando resumidamente. né?Aí foi uma labuta enorme pra conseguir essa cartilha e tal, mas eu tive um processo bem difícil, né, até ter condição naquele momento de fazer algo próximo do projeto de pesquisa para ser aprovado no mestrado, porque até então eu movimentava toda essa questão conceitual nas provas, porque a gente vai, labuta, lê, estuda tal, mas eu naó tinha esses letramentos acadêmicos porque minha formação teve lá suas lacunas e não era só no processo dessa estrutura por ser primeira turma. Existia sim, inclusive eu tenho colegas que terminaram a faculdade e foram direto pro mestrado né, mesmo tendo vivenciado aquilo comigo. Mas é porque a minha realidade social racial, de gênero, familiar e tantas outras coisas não me possibilitaram, então eu precisava daquilo, aí eu lembro que fiz umas três seleções de mestrado, e eu sempre era reprovada no projeto, porque eu não consegui estruturar dentro de uma perspectiva de um letramento científico, letramento acadêmico o padrão do gênero né. Aí nesse da UNEB eu sei que passei pela proposta, porque também não tava adequadinho, ele não estava. Mas enfim, fiz, eu tive muita resistência em relação a meu orientador na época, parte até entendi, porque nossa isso é muito novo, todo mundo que tenta falar sobre isso recua porque não consegue a materialidade, aí eu falei “não, eu vou buscar a materialidade”. E de fato eu tive que fazer

vários movimentos, foi na época de Dilma né, Dilma, né que eu consegui a cartilha, mas não tínhamos no site, tive que fazer várias provocações pra eles publicizarem, e tal até que hoje ela está posta, eu quero acreditar que foi depois das minhas provocações com o trabalho. (risos) Mas ela nem na internet tinha disponibilizada, justamente porque houve essa tensão em relação a alguns grupos sociais. Aí entrei no meu mestrado, com muita labuta, muita dificuldade, nossa foi muito difícil, ir e voltar toda semana pra Salvador, pegar o ônibus aqui sete horas da né? Das 19 horas, chegar lá às sete e aí ter aula, quarta e quinta e voltar de novo pra dar aula. Aí eu tinha um processo também na época eu estava com outro companheiro separando lá em Ipiaú. Olha menina, foi um bafafá? Mas eu, eu não posso né? Aquela história dos nossos letramentos, essas minhas histórias acadêmicas, elas não são dissociadas as minhas histórias de vida né?

Não.

A gente sabe. E aí quando eu te falo isso, né? Que é justamente esse atravessamento da linguagem, nosso processo formativo é o quanto as nossas narrativas, os nossos discursos, é por isso que eu me alinho à concepção de letramentos na perspectiva sócio histórica porque de fato, é tratar sobre essas narrativas, né? E o e todo o atravessamento que isso no nosso processo formativo tanto inicial como continuado. E aí assim, é, veio mestrado, enfim, né? Me me separei, foram várias coisas e em meio a isso eu fui também criando um processo de formativo. Aí onde eu te digo, o processo formativo em serviço é continuado em serviço pra mim foi o IFBA por quê? Porque foram as relações, né? Com as minhas colegas, as relações, mesmo as colegas que tinha, que a gente tinha tensões, né? A gente não, eu eu acho importante falar isso, que a gente tinha tensões de não, não estabelecer uma boa relação por motivos vários, né? Naquele momento elas foram porque existia também um processo ou de disputa, né? Ou de troca, ou de admiração, né? E alguma forma aí. Né? Tinha isso e a gente, e eu fui me constituindo. Tanto quanto pesquisadora né? No campo da linguagem, não somente. Como também como enquanto pro, uma outra professora, uma outra profissional da área de linguagem, né? Que eu já tinha concepções que me aliavam a perspectiva de linguagem nesse lugar que já é essa perspectiva mesmo, sociointeracionista, dialógica, enfim. É, esses lugares emancipatórios que a gente tenta a todo momento estar e buscar ser, né? E, e sentir e enfim, fazer mas foram esses espaços sabe, é, no campus que me fortaleceram, que me deram condição, no campus como também outras relações de outros campi, é, pontualmente falando de IFBA né? Mas teve outras relações também de trabalho nesse processo. Aí depois. Pode falar!

Não, tô ouvindo.

Não, aí depois aí tive um processo bem difícil, pessoal né, no mestrado tal terminei fiz mestrado sem licença. E aí depois, acho que de um ano e meio dois não acho que depois de uns dois anos, foi, eu tentei o doutorado e aí eu passei no doutorado né e na UFBA, na área de ensino filosofia e história das ciências com objeto de pesquisa no campo da linguagem. Só que esse objeto, ele, ele nasce, né? Ele, ele inquieta, me encanta, das minhas a, a da minha docência no nos no curso de licenciatura em matemática aqui no campus, né? Até então eu sempre ministrava aula nas faculdades privadas que eu trabalhei ou na nas outras instituições públicas, na área de Letras, Pedagogia, enfim, assim, é às vezes educação física, né? Com a parte de formação pedagógica ou na área do campo da linguagem específico de estudos linguísticos, mas aí eu eu me inquietei assim a maneira como o campo científico da linguagem era tratado naquela formação. E aí era tratado de maneira acessória né? Como se fosse uma revisão da língua portuguesa da educação básica, a ementa era super problemática, aí eu fui começar a observar que isso não era realidade só do campus de Eunápolis, né? Eu fui

perceber que isso é realidade na UFBA, isso é uma realidade eh eh em outros campus do IFBA e outros IF's. E aí eu fui primeiro, movimenteí antes de levar pro doutorado, movimenteí com uma estudante, é, um, um projeto de iniciação científica, né? Que foi aprovada na época FAPESB, a gente trabalhou durante um ano nesse IC e aí eu levei esse IC para o doutorado. Só que quando eu cheguei lá eu, eu me deparei com uma professora que era da área da informação docente mas ela era da licenciatura física e aí ela me provocou pra ir pra esse lugar, né? Não na licenciatura matemática e pra esse lugar, especial e aí ela me trouxe claro, né? Me trouxe alguns argumentos pra tentar me convencer. Ela, olha, eu compreendo nasce lá, você quer dar o retorno pra essa instituição, pro seu campus e tal, mas veja, o curso de física é daqui, tem tantos anos, não é avaliado porque nem isso fazem mais aqui e influenciou a maior parte dos cursos de física da Bahia, como também da licenciatura matemática. E de fato é, não é à toa que teres tem componentes que se encontram, né? A licenciatura em física, a licenciatura é matemática. E aí eu fui provocada, acabei fazendo e aí eu estudei no doutorado a questão né, do do do papel dos letramentos eh para repensar é como a perspectiva curricular né, para repensar, é como a (...) curricular, a formação docente inicial, é na licenciatura em física. É, foi o que eu naquele momento, fui lá mexer com as, as vespas dos colegas que tem uma lógica extremamente, né? Classista, positivista, eurocentrada, entre outras coisas, sobre a formação em física e aquelas coisas todas que a gente já sabe, mas fui ali, fui, foi bem difícil, banqueei isso quando eu falo banqueei que lidar com várias tensões no campo sempre dizendo eu não estou aqui trazendo a receita né? Eu estou aqui pra contribuir enquanto professora que forma e também deforma né entre aspas né? Deforma como diz a história, dentro do instituto né? Com a formação docente e também de se rediscutir inclusive de vocês perceberem porque que linguagem está nesse lugar, nessa formação, né? Não é apenas mais um componente curricular. Então é, é, enfim, aí trabalhei, tive vários traumas no meio do caminho, engravidei, não tinha planejado. Tinha um ano de doutorado, eu tenho um problema hormonal sério, né, e aí não engravidava e daqui a pouco eu devo estar grávida, né? Hoje eu tenho um outro companheiro, a gente está junto há dez anos e aí entrou Ana Flor na história, que é a minha pequena de cinco anos com dois meses que eu tinha parido, meu companheiro descobriu um câncer maligno no rim e aí você, né? Imagine tudo isso, eu sou uma mulher de axé e aí eu falei olha, falei, vamos lá, vamos lá, vamos movimentar. A gente tinha dois meses, minha filha e a gente movimentou aqui as energias me disseram é isso vamos lá e aí eu fui minha filha com toda a minha com toda a minha galera junta de todos os os caminhos que me movimenta meu ori e meu odu.

E aí fomos, passamos por isso, né? Foi retirado o câncer dele, até então tá aí, mas aí a gente é resultado de tudo isso, né? A gente recebe tudo isso. Em meio a um, e isso, me deu meio que uma pirada assim, porque eu ficava naquela sensação de sempre alguma coisa não não estava fazendo bem, porque as coisas ficaram meio que atropeladas na minha vida né? Então acho que fica, a gente fica com aquela busca o tempo inteiro. Aí em meio a isso eu fiz uma especialização, é, em literatura africana, indígena e latina né? Em meio a isso até por conta do do meu lugar, enfim enquanto mulher negra e, todos os lugares, não só por isso mas também que é um campo né? Educação pra relações étnico-raciais é um lugar que eu me movimento enquanto pesquisadora e nas minhas orientações também né? Também mestrado, enfim. Mas eu acho que é o regime assim né? Da minha formação de maneira geral, é continuada assim o que mais pontual, as outras coisas foram acontecendo assim concomitante.

É maravilhoso ouvir sua trajetória né? Que aí eu ia pra mim tinha que ter que acrescentar na pergunta a influência disso tudo na sua concepção de linguagem na prática do IF, mas é visível. Como você entrou, você me disse que entrou, eu tava ainda na seleção do mestrado, né, na vivência aí da correria do mestrado. Então, do mestrado,

pro doutorado, a gente imagina nessa constância de coisas, né, que rolaram aí, é, essa sua concepção de linguagem, né? Dá pra perceber um pouco desse amadurecimento pela própria descrição que você coloca aí, é mas acho que você poderia acrescentar um pouco disso respondendo já a segunda pergunta, é sobre a percepção de ideias de escrita como práticas sociais que está presente no trabalho pedagógico que se desenvolve na sua instituição, né? De que forma você percebe isso, ou seja, a ideia de escrita como prática social está presente nesse trabalho pedagógico da instituição e aí né? Como você percebe isso na instituição especificamente.

Perfeito. É, e aí em meio a isso eu fiz uma graduação né? Fiz a segunda licenciatura em pedagogia porque eu tinha outras necessidades. Você vê que é muito doido, né? A gente vai sendo cobrado e vai sendo vai meio que se violentando e vai fazendo as coisas. Mas a gente aprende, né?

É tudo acho que isso aí faz muito sentido, né? Eu acho que tudo é caminho e, e esses caminhos vão se entrecruzando, né? É, é isso, aí Ifá vai dizendo, Exu vai dizendo.

Sim. Sim, sim. Ainda bem que você é mulher de axé também. Né?

Já sim! Eu acho que é visível!. A gente quando sente a energia do outro, né, que é da coisa a gente também.

Sente longe, né?

Outra, é, exato.

Pois é. Então, eu tinha acabado de ser aprovada no mestrado da Uneb, em Salvador, quando quando eu eu aprovei, eu recebi a, o resultado final em 2011, foi quando eu recebi a convocação, mas eu assumi o IFBA em fevereiro de 2012. Aí eu tinha passado na UESB lá em Conquista na passei na UNEB, é, no campo de Salvador. Só que aí eu fiquei com a UNEB apesar da da logística assim não ser tão boa no sentido do movimento de corpo, é, pra Vitória da Conquista eu estando em Eunápolis seria melhor, mas só que lá na época o programa pedia a dedicação exclusiva eles davam bolsa, era em 2012 mas tinha que ter dedicação exclusiva. Então, eu tinha acabado de assumir o IFBA, ia ser muito difícil conseguir, né, uma licença, enfim. E também na época ali não permitia porque a gente ainda estava no probatório. Então eu acabei assumindo a, a UNEB, lá em Salvador, mas não me arrependo assim, não me arrependo.

É, enquanto tanto cientista que eu movimenteí, entre várias coisas que aconteceram. E sim né? Meu, minha concepção de linguagem eu acho que talvez até esqueci de falar isso, ela foi construída na minha formação na graduação em Letras né. E isso aí foi muito bem, bem feito, isso aí foi muito bem, é direcionado dos movimentos né, da minha formação, é, de pensar a linguagem enquanto prática social, de pensar a linguagem nessa perspectiva que movimenta o mundo, que atravessa o mundo, né? De pensar a linguagem numa concepção, é, dessa perspectiva mesmo que a gente tanto, né, busca defender, socio interacionista, né, dialógica, enfim, né?

Esses lugares que a gente tem se movimentado e aí, é, eu tenho ampliado esse processo né? Tanto o campo, eu tenho, eu tenho me movimentado muito no lugar da linguística aplicada porque ela tem me trazido outras possibilidades que a linguística eh eh no geral ela ela movimentou lá atrás mas aí ela chega aqui “olha que sou eu agora esse lugar, né? É, é, de outros movimentos, pensar nos sujeitos, nas pessoas, a linguística aplicada vai me dar esse,

esse, esse conforto, eu diria, melhor, né? E aí eu trago outras referências pra minha vida de pensar a linguagem, né? E aí eu vou movimentar isso, é, com bell hooks, eu vou movimentar isso com, com todas as outras minhas referências, é, que vão rediscutir né, esse campo da linguagem e quando você pergunta né, sobre essa minha prática, sobre essa minha ação de pensar os processos né? De, de escritura entre outras coisas enquanto prática social, é, eu tenho movimentado muito isso mas tenho pensado isso na perspectiva, é, da não dicotomia né? De pensar que esse processo da escritura ele não está dissociado do processo das oralidades né, que a professora Leila Martins nos traz de uma maneira muito bonita. E aí quando eu penso isso, nessas práticas que eu tenho, né, de, de, de, de docência, nesse, nesse processo aí de pensar o texto né, como um ponto de partida pra essa unidade de, de estudo e de ensino, é pensar também esse lugar que a gente precisa dar aos letramentos, para além do letramento escolar, né? Porque acaba que a gente faz um movimento muito da tecnologia da escrita, né? Do, do, a todo momento por conta de um currículo prescritivo. E aí o que eu tenho feito é tentar desse outro lugar, né?

Essa, esse processo da escritura, esse processo da prática da escrita, né? Sem desalinhar e sem, é, dissociar a, a, o processo, né, da escrita e da oralidade muito nesse lugar. Né? Entendendo a, a complexidade da oralidade, a complexidade da escrita, a demarcação desses lugares, mas não dissociando.

Então eu tenho trabalhado muito com esse lugar de pensar narrativas aí e esses discursos no processo da ação da escrita. E aí eu penso isso principalmente, né? No lugar da da reescrita, né? A escrita, a retextualização, é, mas tendo, é, como ponto de partida esse, esse processo dialógico aí, dessa, desse exercício do trabalho com a escrita. Agora claro, né? É, é evidente que a gente tem alguns movimentos dentro do, do currículo que a gente precisa dar conta, mas eu tenho buscado dar conta, não a partir da correção, né, e sim a partir de um olhar de avaliação do texto, mas pensando quem são esses sujeitos que escrevem, né, para quem escreve, né, para quem escreve, do porquê que escreve, que porque é muito mais do que o processo que a gente tem histórico e clássico, né? Sobre a redação, sobre a entrega de um TCC, de qualquer gênero.

É, puxando um pouco mais pensando no IF né, Eunápolis eu dei uma lida né no PPC né? Primeiro documento que eu tive contato e aí nessa liga do PPC né? Você que me enviou?

Foi, foi.

E aí com a leitura desse PPC, eu descobri que muita coisa ali nos referenciais que traz essa perspectiva sociointeracionista né? E nomes ali que são bem bastante significativas principalmente pro meu trabalho né? Como Bronckart, Bakhtin, Marcuschi, e aí eu queria saber se na prática vocês conseguem aplicar as tantas leituras importantes assim na prática da instituição.

Então aí é a galera da linguística textual né, Marcuschi, essa galera aí, todo mundo aí que nos dá essa possibilidade de pensar esse texto nessa construção de sentidos, é, mas assim é bem o ponto de partida a gente tem, né? Eu acho que lá a maioria assim, das colegas têm pensado o texto a partir desse lugar, né? Que é esse lugar eh da linguística textual. Mas a gente também tem movimentado o texto e quando construção de sentido em outros espaços, né? Qual a representação desse sentido e aí claro no campo da, da análise do discurso né discurso, né?

Pensando também no campo de repensar esse lugar do texto a partir da contracolonialidade., é, a gente também tem, tem construído isso. Então sim a linguística textual a partir desses autores, aí eu já te faço uma ressalva. É, eu acho que não sei o que te vê não comigo, acho que foi Keila. A gente conversou, foi Keila. É que a gente te enviou inclusive, é o é o PPC de meio ambiente. Que é o, eu acho que foi esse que a gente combinou de

É. É esse.

É, porque esse aí é certo. Hã?

É o único PPC que eu tive acesso.

Então.

Vocês mandaram para Giselly. minha orientadora. Hum. E a Giselly mandou pra mim.

Então. Então, acho que foi isso mesmo Monique que enviou pra Giselly, porque esse daí é o que a gente reformulou em 2017, ele chega mais próximo do pensar que a gente tem. Os outros, minha filha, a gente reformulou né? Porque eu não estava né? Eu não estava na gestão. Eu entrei na gestão final de 2019.

E a gente tem feito enquanto área, é começar a tencionar isso porque teve uma parada aí de reformulação de PPC durante esses três anos por conta das novas diretrizes. Mas se você olhar os outros é vergonhoso. Inclusive a gente diz “oh, não manda os outros não” porque os outros são problemáticos assim, que que a gente chegou. Então, a gente repensar isso, como também nas graduações, né? Não é o teu foco, mas nas graduações a gente foi reformulando, tal. É, mas o de meio ambiente a gente conseguiu se aproximar mais do que a gente pensa, ainda tem muita coisa pra ser revista.

Mas é esse, esse PPC de meio ambiente a última vez que nós reformamos foi em 2017, e ele teve alguns problemas aí no processo do trâmite da aprovação mas ele é o que mais se aproxima mesmo desse lugar né da gente ter como ponto de partida e sim o que a gente põe lá é o que fundamenta de fato né a nossa concepção e a nossa ação né professores da área de linguagem e eu falo nós porque assim eu eu movimento pros trabalhos das colegas né? Eu vejo isso assim no geral é isso tem uma colega assim que eu acho que, até pelos movimentos das narrativas das formações que ela teve antes das vidas que ela teve antes no campus que talvez ela tenha um pouco mais assim de distanciamento, mas que também não é algo, né, tão assim.

É, mas é possível aplicar em sala de aula, né? Sim.

Sim. Sim.

É, outra coisa em relação a BNCC, eu queria saber um pouco sobre suas impressões, né? É, e o trabalho com a produção de textos que propõe. Quando a gente lê o PPC a gente percebe que não tem referência a BNCC. E aí, é, é, é, gerou até uma curiosidade de parte, né? Nesse aspecto. E aí eu queria saber como é que ela influencia as escolhas, as propostas de texto, né? A, ao, as propostas didáticas de produção pessoal que você leva pra sua prática. Há uma influência a partir da BNCC?

Não (Risos). A sua pergunta foi retórica, né? Então, essa é uma questão, a gente, esse aqui você está tendo, a gente reformulou em, em 2017, então a gente ainda tinha o medo da BNCC,

mas ainda tinha uma construção que todos os problemas tinham começado em 2016 desde a lógica coletiva. Aí depois, né? Do golpe, entre outras coisas, a gente já sabe o que deu. Então como os institutos federais são instituições, né, híbridas de ensino, né? De graduação, pós-graduação técnicos e a parte de educação básica, é, a gente consegue ter uma autonomia de resistência por ser também a instituição de ensino superior, a gente tem por escolha política, né, é, de tensões mesmas internas, resistido. Resistido à BNCC, até porque o que ela traz de concepção de linguagens (corte) (outro áudio). Então, aí a gente tem resistido, porque a própria BNCC, ela vai (...)

(Corte)

Já. Então a própria BNCC, é, BNCC ela vem trazendo né? Uma concepção de linguagem pautada apenas no letramento escolar, né? E uma lógica mesmo de, de pensar escrita, de pensar é, é, o processo mesmo funcionamento da linguagem de maneira separada, né? De maneira é, é que a gente não, que a gente não percebe né? E que a gente não consegue. Então até então a gente tem resistido, acredito que a gente não consiga né, resistir mais, né? Numa próxima reformulação, mas é, é uma escolha interessada, é uma escolha política de não trazer a BNCC, né? Nessas reformulações aí. Talvez a gente nas próximas a gente não consiga mais resistir, mas tentaremos aí fazer o meio termo. Amém.

OK é, seguindo um pouco aí né, sobre esse aspecto eu seguindo o questionário na verdade né? A gente levantou entre as perguntas ali naquele formulário inicial uma das perguntas né, foi sobre essas dificuldades que se encontram aí nesse processo de praticar essa escrita, né. Esse trabalho de escrita do desafio, né, dentro de sala de aula. E aí você trouxe algumas questões aqui, né? Trouxe a questão da carga horária, trouxe a questão da motivação, né? Da conscientização dos estudantes sobre a prática de produção textual.

Uhum.

É, tempo pra trabalhar, né? Sobre esse processo de escrita, enfim. Eu queria que você falasse um pouco sobre isso, né? Sobre essa questão que você desse meio inicial que traz mais de uma vez, né, que é a questão do tempo. que isso funciona pra você?

Então o nosso grande problema é porque a fluência que a gente pensa no trabalho com a escrita a gente impacta em uma estrutura né? Uma estrutura de conjuntura mesmo, é, carga horária porque a gente é, é, no geral quem tem pesquisa que tem extensão entre outras deveria ter uma carga horária de aula, né? É, é menor, mas também uma carga horária de aula menor, requer, é, dentro de um trabalho ideal que nós gostaríamos, não uma quantidade grande, né, de estudantes, pra você ter tempo, aí o tempo que eu falo é de você movimentar aquele texto, ele retornar pra você, você possibilitar indicações ali e aí ter a restrita e você retomar, né, com os com os estudantes, as estudantes, ou ter aquele momento, né? De, de reescrita, de processo avaliativo entre eles, estabelecer essas relações. Então, isso pra mim é um desafio. Porque acaba que a gente meio que precisa fazer adaptações metodológicas por conta dessa conjuntura, dessa estrutura toda é, de fato e que eu entendo que há um um processo aí que não dá pra quebrar né? De um momento para outro. A gente tenta fazer, tenta fazer coisa em conjunto, interdisciplinar, mas nem sempre isso possibilita, né, de fato.

É, é realmente complicado, né? É uma carga horária curta, né, pra gente trabalhar a produção textual, é algo que realmente é muito complicado. E aí eu queria saber justamente sobre isso, sobre essa integração, né? Porque vocês que são professores de língua, é, não tem separação né, as disciplinas de redação (...)?

É.

Em escolas, é, regulares, então eu queria saber sobre isso, como acontece a integração das diferentes áreas de língua portuguesa no seu planejamento na sua prática e as dificuldades e vantagens que você vem a essa integração.

Então a integração, a gente trabalha a partir do texto. Então lá eu vou trabalhar o funcionamento né, é, das, da, da perspectiva mesmo né, da análise linguística nesse texto, é, de pensar os processos da literariedade então aí vai depender do gênero, vai depender, é, da composição, do estilo né? De toda, de toda a questão que o ai pra eu poder direcionar mas tudo que a gente tenta trabalhar a partir do texto, é, esse processo.

Então por isso que a gente consegue é, é, fazer integração. Às vezes dentro de um processo metodológico a gente acaba trabalhando é, mesmo assim, às vezes, até sem perceber de maneira fragmentada né? Cada coisinha ali no seu lugar mas pelo menos a gente faz o movimento é, no campo da, da, da escrita tentando sempre não dissociar por exemplo da, da, do lugar da literatura né, do lugar da da escrita da questão da análise linguística. Então tudo a partir do texto.

O que eu vejo que talvez seja um problema é uma coisa que tem a ver com processo formativo nosso e também dos estudantes e das estudantes. Então, por exemplo, às vezes a gente precisa estar bem apropriado, e a nossa história de formação, ela é separada né, ela é categorizada, é, de maneira geral. Então isso é um exercício pra que a gente possa de fato, é, estabelecer essa essa relação, é articulada no texto então, isso demanda né? Demanda é, é de fato esse estudo, essa essa preparação pra que também você não né, não traga equívocos ali mesmo construção de sentidos, enfim ali e também dos estudantes das estudantes, porque não é, não é geral, isso já acontece, claro, em várias escolas do estado, do município, estudantes que a gente recebe no primeiro ano, é, segunda, terceira e quarta, enfim, que já tem lugares que já trabalham, colegas que já trabalham assim. Então, pra gente não é, não é algo que “ah eles vão só (...) só no IFBA agora. Não. Já tem algumas realidades. Tanto as instituições públicas como privadas.

Mas não é o comum. Né? Então às vezes o próprio estudante tem uma certa dificuldade ou resistência. Né? Porque ele quer lá aquela coisa lá extremamente né? É, é, prescritivista né, da normatividade gramatical de maneira separada e não no contexto da construção do texto.

Entendo. Pronto. Em relação a, a, a, a, essas dificuldades voltando um pouquinho, né, que você colocou, é, além da carga horária pros âmbitos que você colocou aqui, tem alguma coisa que você queira destacar mais como um problema digamos assim, né? Uma dificuldade dessa execução de trabalho na instituição né? Pensando assim no ensino de línguas, né? Sim. A gente pensar na perspectiva e daquilo que, é, tem sido um desafio no ensino dessa produção de texto.

Bom, acho que pra mim o desafio tá na na perspectiva infraestrutural, é, de como são organizadas, né? As nossas cargas horárias, as nossas, o nosso trabalho que nos dificulta inclusive de fazer um trabalho mais integrativo entre colegas, né, não só da língua portuguesa mas de outras áreas do campo da linguagem, né, como também não só das áreas do campo da linguagem de outras áreas. Então eu sinto falta porque se a gente defende uma perspectiva de de de linguagem que é o que movimenta o mundo, né? A gente interage por meio da linguagem, a linguagem ela atravessa tudo, é, o professor que pode contribuir com a leitura, que pode movimentar a escrita, não é só o professor de língua portuguesa, né? Não é somente. A gente tem um processo formativo que vai ali tecnicamente contribuir mais. Mas

eu sinto falta disso, né? Por exemplo, quantos a gente pode estabelecer que às vezes consegue um professor da área de matemática pra quem repensar enunciados né e tantos outros que às vezes tem aquela coisa de “ah não consigo tal área” né aqueles preciosismos que existem a gente busca enfrentar mas as vezes é um enunciado que foi elaborado de maneira equivocada pelo colega ou a interpretação né, desses enunciados, marcadores ali textuais, entre outras coisas. Então, assim, pra mim hoje a dificuldade, é esse processo integrativo que seria muito mais favorável se a gente é, é, se a gente se a gente pudesse tê-lo mais porque de fato eh oneraria menos o nosso processo de trabalho e contribuiria sabe pra fluidez desse processo com a escrita mesmo.

Entendo, verdade. É, um outro elemento que eu queria trazer aqui é uma questão que a gente tem né ali no formulário ainda, onde eu coloco umas palavras a frequência que elas aparecem no seu planejamento.

Uhum.

E aí você trouxe muita coisa pra mim, né? E aí fiquei um pouco, é, confusa porque algumas se repetem e eu não entendi muito bem essa organização. Não sei se foi mais de uma resposta, não sei muito bem. né? Então você trouxe, é, gênero textual, por exemplo, mais de um lugar, é, assim como se fosse uma comunicativa e aí fica confuso em relação a, é, a essa frequência, né? Ao que se destaca se não se destaca, o que eu percebi é que, por exemplo, com a reescrita ela tá colocada nos últimos pontos, né? A reescrita, é, a revisão e eu queria saber se existe uma relação, né? Além da questão temporal que influencia nesse processo.

Então, essa pergunta eu até fiquei com dúvida que a maneira do enunciado e das respostas, eu não sei se talvez no dia eu não estava bem, eu confesso que eu tive dúvida para respondê-la da maneira como eu interpretei resposta e como talvez você esperasse, né? Mas assim o que eu te respondo pra evidenciar é o quê, o que mais recorrentemente aparece meu planejamento e aí não há talvez uma, uma hierarquia mas sim uma, uma lógica linear que é mesmo gênero textual restrita né é a questão do, do, do perfil sociocomunicativo né de considerar esse processo então acho que seria mais ou menos isso

A ideia era isso, né? A gente entender pela frequência da, da, de que aparece, né? Pra poder compreender mais ou menos o tipo de trabalho que é executado, né? Através do plano de aula, porque assim, a gente não tem como ter acesso, né, é impossível pra mim a essa altura do campeonato, é, olhar plano de aula.

Sim.

Né? Planejamento. Então era uma forma de ter uma noção daquilo que era executado com mais frequência. Né?

Sim.

Dentro de sala de aula, pensando aí nessa ideia de unidade, né, é, entre as três áreas, que, que se destacaria, né? Eu percebi que gênero textual está bastante em foco né, assim como a organização, situação comunicativa. Era só mesmo pra entender alguns elementos, né? Porque não tem problema, essa essa questão da compreensão, é, mista isso é algo que acontece né?

Uhum.

É só mesmo pra que na hora que eu vá entender.

Sim sim

(...) opção, eu utilize de maneira correta né, não faço uma análise inadequada que não corresponda na verdade o seu, sua real intenção né na hora da resposta é. Enfim eu queria saber sobre então o perfil profissionalizante da instituição, né que é algo que se destaca no IF e eu queria saber se você enxerga esse perfil profissionalizante como um diferencial na produção ainda como parte da educação básica. E pelo que observamos, né, há uma definição de gêneros pra ser explorados em relação a função desse perfil, né? Profissionalizante. Eu queria que você falasse um pouco sobre isso.

Então, se você for pensar, porque a gente tem os cursos de nível médio que são os integrados, né? Que são esses estudantes que, é, saiu do nono ano e vai eles vão sair lá com o técnico e com o médio, né? Formação, gerar formação técnica, com as transformações. E tem um outro perfil que também é nível, mas é o chamado curso subsequentes, né, que funciona à noite, que é só o técnico. Que aí já tem uma outra movimentação em relação a essa natureza de pensar os gêneros. Então, se você for pensar nesses cursos técnicos subsequentes, a gente precisa, a gente pensa que esse lugar dos gêneros está muito voltados pra esses gêneros dos espaços, né, situados de ação profissional, né, onde eles já atuam.

É, tem uma, um caminho mesmo da redação técnica, né? Então são gêneros muito nesse lugar, se a gente pensa no técnico de enfermagem, é, a questão dos prontuários, né? E aí a gente não tem uma, isso é um problema inclusive aí às vezes eles querem colocar a gente pra fazer oficina a gente não vocês tem que dar o lugar devido a linguagem a formação de vocês pra oficina só também não serve, isso ai é, uma escolha, é, política curricular que não nos não a gente não concorda mas assim nos outros cursos esse lugar da redação técnica no integrados que é o médio, né, com o técnico, não há uma prioridade em relação, por exemplo, né, ao gênero situado profissionalizante, né, chamada redação técnica, porque a gente tem também a formação geral né? Então a gente busca fazer esse entremeio aí, né do que é é tentar dar acesso a todos os gêneros independente do, do nível, né, da da forma de articulação é, que, a que os cursos tem, mas a gente entende que eles também não podem sair, por exemplo, lá no quarto ano sem ter essa como referência prioritária também a, a proposta dessa lógica de redação técnica, né, que são esse gêneros situados aí nesse espaço porque eles serão também cobrados, né, esse processo lá já formados, aí a gente tenta fazer esse movimento e tem também das áreas eh do campo científico, né, de formação deles, né? Dependendo se enfermagem, se é segurança do trabalho, se é meio ambiente e tal e aí alguns gêneros se movimentam muito nesses espaços aí, é, dos letramentos desses letramentos profissionais, a gente tenta fazer esse esse caminho. Mas também eles tenham aí eu acho que é um um privilégio mesmo que a gente tenha um certo cuidado e ressalva pra não, a, cair numa formação academicista mas eles tem o privilégio tanto nos institutos de ter acesso né, a gêneros acadêmicos, acadêmicos que talvez outros estudantes do nível médio não até porque não há uma previsibilidade curricular pra isso, vamos dizer assim, né? O que que não quer dizer que não aconteça também.

Sim, concordo, né? É, é verdade. Então, dessa forma você não acha que existe uma sobreposição, né, desses gêneros pensando aí, é, nesse perfil profissionalizante em relação ao gênero no médio, né?

Não, pelo menos assim, não, não posso dizer a realidade de outros lugares, é um risco, é um risco, é como eu te falei assim, há uma possibilidade de um ensino academicista que

sobreponha a, entendeu? Mas o que eu tenho percebido é o que eu tenho vivenciado isso não ocorre. Isso é mais uma coisa.

Entendi. Certo. E por fim né? Eu quero saber sobre a dissertação argumentativa né? É, a gente sabe que o ensino médio está dentro das instituições básicas, né? Principalmente as particulares, essa tipologia né, que acaba se tornando um um gênero aí forte.

Uhum.

As nossas formas de avaliação né, com Exame Nacional. É, acaba ganhando destaque né? A clássica redação do ensino médio. Eu queria saber o que, que você pensa sobre esse ensino focado né, nessa, nessa dissertação argumentativa e como é que é o trabalho com essa tipologia, né e gênero aparece na instituição.

Então, no geral a gente tenta não protagonizar, né? Essa perspectiva dissertativa argumentativa, por quê? Por mais que seja entendida ora com tipologia e vai pro ENEM ver como gênero e tal a gente entende que não forma para o ENEM né? A gente não forma para o ENEM, a gente tem uma formação, é, integrada e claro o tipo de informação eles acabam saindo no geral preparados para o ENEM mas a gente não forma para ENEM a gente não forma para o vestibular pelo contrário, a natureza dos institutos, mesmo que isso não seja da maneira como deveria mas a natureza é a perspectiva contra hegemônica, né? As bases conceituais que sustentam eh a criação dos institutos, inclusive pra tensionar, pra enfrentar as referências históricas em relação a CEFET, é, e tudo mais que a gente já sabe, né? A formação pra mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho que é o que a gente defende.

Então a gente não faz esse protagonismo né? A gente não dá esse protagonismo do texto dissertativo-argumentativo. A gente entende que ele deva estar nas diferentes movimentações é, é, de situações comunicativas. Mas a gente também, é, de certa forma, não deixa de falar sobre, por conta de um de um contexto social que esse estudante estará, né, é, está envolvido. Mas ele não é o protagonista, ele não é, e, e de forma alguma, é, ele estará nesse centro aí. Pelo contrário.

Pronto. Peço muito obrigada pela sua disponibilidade e desculpa por todos né, é.

Eu que agradeço a você, viu? Obrigada. Fico triste porque minha câmera está com probleminha aqui pra gente não se ver. Mas a gente não diz a história, né? A gente não se vê, mas se sente. Viu? É, quero te agradecer né? Por querer, por poder estar também fazendo esse trabalho que pra gente é importante né? Isso pra mim sua dissertação vai ter um caráter formativo né? Pra mim também com certeza pras colegas sentido da gente fazer a todo momento esse, essa reflexão desse lugar que nós estamos, o que a gente pode aprimorar ou rever e o que a nossa instituição também tem oferecido, né? Tem ofertado. Então, é, isso é de extrema importância pra gente saber, né? Que caminho a gente está trilhando. E te desejo saúde, viu? Força, luz, muito axé. Viu? e vai dar tudo certo.

ANEXO 3 – Entrevista com a professora Luiza

Eu vou trazer umas perguntas para gente pensar um pouquinho, certo sobre essa prática de escrita na escola, pensando em, um pouquinho naquilo que você me respondeu lá né, no questionário. A gente passa primeiro umas perguntas para conhecer o professor saber né, mais ou menos um pouco, sobre a trajetória dele na instituição e até mesmo na própria produção né, no processo de formação de um pouquinho e um pouquinho também né do histórico lá na instituição.

E aí a gente começa a pintar sobre a perspectiva as perguntas que vão interessar definitivamente aquilo que propõe a pesquisa né, que a parte da escrita. E aí a primeira pergunta é quais são né, os estudos prévios e como eles influenciam nessa concepção de linguagem prática do IFBA, pensando na sua formação né, você enxerga que ela foi importante nesse processo de construção da concepção de linguagem e assim né. numa elaboração mais apropriado mais adequado uma prática na Instituição IFBA ?

Então Amanda, à medida que você me fez a pergunta eu fui aqui tentando recapitular né, um pouquinho o que foi a minha formação e o que que isso repercute o impacto né, na minha atuação enquanto professora do IFBA.

Eu tive a oportunidade de fazer o curso de letras Campus 10 da UNEB em Teixeira de Freitas e a minha formação, embora a gente saiba que os currículos nas universidades ainda não estão preparados para atender a toda a demanda que a gente tem na escola, eu guardo na memória intervenções em disciplinas que fizeram e fazem toda a diferença na minha na minha trajetória.

A primeira, acho que a primeira coisa que vem na minha cabeça mesmo é a minha formação freireana e o Campus 10 em Teixeira de Freitas me proporcionou e eu me lembro do primeiro texto que eu li de Paulo Freire foi “A importância do ato de ler” e a partir daquele momento eu não consegui desconectar minha atuação como professora daquele texto, o que ele pensa de alguma maneira está impregnado na minha na minha ação docente, porque essa leitura a leitura da palavra leitura de mundo me fez repensar inclusive algumas práticas que eu, que eu tinha enquanto professora, porque eu fui professora em formação, eu comecei a dar aula estudando, né, eu não terminei pra depois retornar. E quando eu cheguei no IFBA, eu confesso pra você que eu tive muito medo, me sentia despreparada achava que não era pra eu estar ali naquele lugar, uma espécie de autossabotagem, sabe Produção no processo de formação, sabe, por que eu imaginava ser uma instituição de mestres doutores, e eu ainda estava na caminhada. E aí quando me deparei com aquele universo estudantil com aquelas aquelas pessoas, com as demandas, é institucionais e também com as demandas de, a de ensino aprendizagem, eu vi que a minha formação inicial, a minha poderia contribuir sobre maneiras. E eu estava naquele momento em 2014 , é, cursando o mestrado profissional em Letras, que, pra mim foi um divisor de águas né?

Eu sei que há muitas críticas em relação ao mestrado profissional e isso infelizmente ainda está impregnado na academia mas o mestrado profissional abriu assim,i a minha mente principalmente em relação a essa parte aí da escrita, que é o objeto aí do seu trabalho né eu me lembro de mudar, sabe quando você guarda muito material xerografado e que você guarda

muito material aqui na memória do seu computador e você fica repetindo ano a ano, depois do meu trado profissional de letras na UESC não conseguia mais repetir material. Eu vi que aquilo que eu trabalhei ano já com a escrita e também com a leitura, com a literatura eu não poderia trabalhar mais, a partir daquele momento, porque a formação do mestrado profissional mexeu com os meus paradigmas com os meus paradigmas.

Tudo aquilo que eu tinha como certo ou como uma diretriz pro meu trabalho enquanto docente, o mestrado profissional uma vez que eu refleti o tempo inteiro sobre a minha trajetória enquanto professora e a minha prática pedagógica né? E eu via isso na escola eu pude perceber que essa formação também contribuiu de sobremaneira para a minha atuação enquanto professora.

Hoje eu estou no doutorado em Letras também pela UESC. Já no meu terceiro ano. Me desafiando a estudar “Emoções e linguagem”. (Risos)

Uau.

Esse é um campo novo, desafiador, complexo pra mim, né? Eu, eu me debrucei em várias leituras inéditas pra mim, que eu não vi em momento nenhum da minha formação, nem na graduação, nem no mestrado, e tem sido desafiador justamente porque mexer nas emoções, no ensino, aprendizagem, utilizando aí as linguagens, a literatura, como veículo da emocionalidade, tem sido também outro, outra chave, sabe? Tô abrindo outras portas nesse processo, tem contribuído pra minha formação ter me inquietado. Eu vivo inquieta agora. Eu não consigo mais resgatar nenhum papel, nenhum, nenhum arquivo pronto no meu, no meu notebook porque essa inquietação que essas formações todas me proporcionaram estão me tornando outra professora. Eu acho que a cada ano eu sou uma professora diferente.

É muito bom ouvir, é, coisas tão, tão singulares porque apesar da gente ter essa, esse processo de inquietação, que é típico acho que dá formação do professor em si né? Acho que cada particularidade, cada, é, travessia né, ela tem um corte diferente. Eu nunca tinha ouvido falar da área das emoções, da linguagem, né? E eu acho que já me despertou até uma curiosidade enorme, a gente que é professor de língua portuguesa da rede particular, a gente tem uma disciplina que chama, é, educação da inteligência, né? E aí a gente trata é, a gente é jogada em sala de aula pra discutir emoções sendo professor de língua portuguesa mas a gente não tem essa formação né? A gente vai no tato e você falar sobre isso de maneira acadêmica né, de maneira científica me deixou até eh entusiasmada que eh é uma novidade mas ao mesmo tempo é algo que a gente já faz com o professor de certa né? Nós não somos só professores, nós somos psicólogos, nós somos, né? Enfim, terapeutas.

Equivalente.

É, enfim, é, há uma percepção de que a ideia de escrita como prática social está presente na escrita como não, mentira, há uma percepção de que a escrita deve sim tá com muita prática social, estar presente no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Você enxerga a escrita como prática social, né, como algo que está bem marcado na instituição, de que forma você percebe isso?

Então Amanda, a escrita, né? Pelo menos o que, que eu percebo, né? Nós temos uma área de linguagem, uma área, uma área bem potente no nosso campus, né? São professoras maravilhosas, né, com uma formação também bem bacana e a gente vem provocando rasuras no currículo. Quando a gente diz isso, provocando rasuras no currículo porque o que tá lá

PPC no dos cursos, o que está lá no plano de ensino, muitas vezes a gente acaba procurando outros caminhos justamente pra produzir essa escrita, como uma prática social.

A gente não consegue desvincular a leitura da escrita, eu pelo menos enquanto professora eu não consigo, a gente tenta trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais pra que isso tenha de fato um significado pra aquele estudante, que essa escrita nasça né, e também, é, sirva pra atender a uma necessidade que aquele estudante tem e eu penso que é o nosso desafio né? Fazer esse trabalho de forma significativa transformando esse momento não só com o momento avaliativo, eu penso que talvez seja, é, um bloqueio que sempre acontece nas nossas produções quando você toma aquele processo de escrita apenas pra avaliar né? Então a gente tenta desmistificar também essa ideia de que é apenas uma produção pra ser avaliada e receber depois uma nota dada pelo professor, né?

Então dessa maneira, é, eu vejo não só como não só como uma ação individual da professora Luiza, mas da nossa área de linguagens, das professoras de língua portuguesa, um trabalho efetivo né e que considera a escrita enquanto uma prática social, que parte desse lugar mesmo da, da realidade imediata Depois de todo esse percurso, a gente entregou a proposta depois de ter falado sobre gênero, depois de lido várias, várias redações, de ter analisado. E aí quando ele produziram, nós fizemos isso levando em quanto tempo que a gente tem, né, as duas aulinhas, nós fizemos uma correção em dupla o estudante corrigir a redação do seu colega e colocava avaliação lá, pra que eu pudesse perceber se ele percebeu la produção do colega aquilo que eu enquanto professora perceberia na minha segunda leitura. Eu não seria a primeira leitora do texto, ele seria o primeiro leitor do seu teste, seu colega seria o segundo leitor e eu seria a terceira leitora, depois de uma reescrita caso, ele entendesse que o que um colega apontou fosse interessante ser considerado para uma reescrita.do estudante trazendo gêneros textuais discursivos que conversem também com essa realidade e trabalhando de uma forma conectada né, com o que tá acontecendo aí no mundo, na realidade local. Então, a gente tenta fazer isso né, discutir temas que são exigentes, temas que são emergentes, né? Temas que são, é, necessários serem discutidos e apresentar aos estudantes essas possibilidades, né? De inserir nessa, nessa trajetória da escrita, embora a gente perceba, e eu gostaria até de sinalizar, que eu fiz isso lá no, nosso, no formulário que eu respondi.

Sim.

Eu sei que o seu trabalho é sobre escrita, mas a gente percebe isso também. Talvez por nossa cultura, ser uma cultura grafocêntrica, a gente percebe uma marginalização de outros gêneros textuais, orais, né? Então a avaliação, a produção do texto oral, a gente também tem dado lugar a este gênero textuais, né dentro da sala de aula, nos nossos currículos, nos planos de ensino pra que eles também sejam contemplados.

A escrita não é colocada em escanteio, mas a gente não deixa também a oralidade, a margem do processo não.

Isso é muito bom, né? Eu acho que os dois casam perfeitamente, ate porque a gente sabe, né? Que as demandas do escrito eles não funcionam de certa forma similar também essa facilidade de verbalização, né, de algumas questões.

No PPC, né? Naquele documento, você mesmo citou o documento, né? Que de certa forma vocês fazem esse rasgo, né, no, no currículo,mas eu queria saber o seguinte, porque no PPC eles vão trazer referências, né, bastante interessantes, que são referenciais na pessoa socionteracionista, né, da, da linguagem, nessa disciplina

portuguesa, né? E aí eu queria saber se alguns desses, né? Teóricos, eles atravessam a sua prática.

Sim, todos eles, inclusive, é, nós inserimos outros, né? Depois desse mestrado profissional em Letras eu me lembro de Costa e Val, eu me lembro também, inserir né pra agregar junto a esses outros autores, que já fazem parte, é, Fiorin, embora a gente Platão e Fiorin a gente não, não esquece de Platão e Florin, são os outros nomes importantes, é, Coque Elias, eu também gosto muito né, de usar como referência, inclusive o último trabalho que eu fiz com produção textual com quarto ano ensino médio nós usamos um livro inteiro de Coque Elias, é, sobre argumentação né? Porque há essa demanda no terceiro e no quarto ano eu, eu trabalho com, com segundo e quarto ano do curso de Edificações. E no quarto ano nós percebemos uma necessidade dos estudantes com o texto dissertativo argumentativo já pensando na avaliação externa do ENEM. E a gente sabe que o IFBA não tem esse, esse viés esse formar para o ENEM né? Mas a gente não pode simplesmente negar isso ao estudante. Então nós fizemos um bem bacana com a dissertação argumentativa, utilizando Coque Elias. São referências muito bacanas referências que nos mostram o texto enquanto um ? Enquanto o processo né. Eu sempre digo isso a eles né? O texto não pode ser parido? Como a inspiração divina. gata.

Ele precisa ser precisa passar por processo e no curso de edificações, eu sempre trabalhei nesse curso a gente usa até analogia de pensar a construção de um texto como pensar construção de uma casa, né? Então a gente passa por todas aquelas etapas né? De planejar esses, esse texto, de planejar essa estrutura e todos esses autores que você se citou, outros que eu acrescentei, é, eles nos deram né? Pelo menos eu vejo que na minha prática como professora, nos deram subsídios pra gente poder, é, abordar a produção textual de uma outra, uma outra perspectiva né? Então quando a gente fala do texto enquanto processo, eu não consigo chegar lá com uma proposta pronta entregue, entreguem em determinado prazo, uma produção textual. Então antes disso a gente discute o tema, se não é possível discutir sobre o tema nas nossas aulas, a gente entra em parceria com um professor de sociologia, de filosofia, de história, que possa discutir temas que, né? Estão aí, né? Na, na mídia, que estão aí sendo discutidos. Então a gente tem feito esse trabalho, né, com eles e a gente estava discutindo o último tema, por exemplo, foi sobre a pandemia. Toda a pandemia tem cor, gênero e classe social. TEM uma proposta da reitoria de uma produção escrita de um artigo de opinião. E aí eu trouxe pra gente discutir agora, né? Nesse período aí do retorno e aí a gente foi discutir, nós levamos vários textos motivadores, levamos textos dos jornais onlines e impressos, então nós fizemos um trabalho primeiro de discussão e fazemos tudo sobre o gênero textual falamos da estrutura, dos elementos composicionais, daquilo tudo que é cobrado né? Do, da forma como o avaliador vai olhar para aquele texto. Tratamos da, da questão linguística, né? Dos conectivos, dos operadores de.

Então o que a gente tenta fazer né? Pelo menos no quarto ano a gente tenta fazer é interconectar as dez áreas da língua, porque a gente só tem duas aulinhas pra você ter uma ideia, Amanda, pra trabalhar tudo isso né? Literatura, gramática e produção textual. Então assim é um desafio pra gente conseguir chegar a esse objetivo, alcançar esse objetivo, que a carga horária ela não contempla a demanda da disciplina tá? Eu não estou enganada, eu coloquei isso no formulário nas respostas, porque nós temos uma carga muralha muito pequena pra dar conta é apresentar todos os gêneros ou pelo menos uma, uma dos gêneros pessoais escritos que estão aí né que estão aí disponíveis e que a gente quer que esses estudantes tenham acesso mais sistematizado, que eles conheçam, que eles entendam, que eles compreendam né.

Então a gente faz, fala esse processo como, como uma produção mesmo. E aí quando a gente entrou mesmo depois de discutir o tema, depois de a gente levar a redação nota mil pra ler com eles, de mostrar os caminhos que outros produtores de texto, é, encontraram, nós, nós entregamos a proposta, foi a última coisa que a gente fez foi entregar a proposta, né? Depois de todo esse percurso, a gente entregou a proposta depois de ter falado sobre gênero, depois de lido várias, várias redações, de ter analisado. E aí quando ele produziram, nós fizemos isso levando em quanto tempo que a gente tem, né, as duas aulinhas, nós fizemos uma correção em dupla o estudante corrigir a redação do seu colega e colocava avaliação lá, pra que eu pudesse perceber se ele percebeu la produção do colega aquilo que eu enquanto professora perceberia na minha segunda leitura. Eu não seria a primeira leitora do texto, ele seria o primeiro leitor do seu teste, seu colega seria o segundo leitor e eu seria a terceira leitora, depois de uma reescrita caso, ele entendesse que o que um colega apontou fosse interessante ser considerado para uma reescrita. Então, eu receberia esse texto, eu recebi esse texto pelo WhatsApp, foi outra coisa, que eu fiz diferente nesse ano. Nós fizemos uma correção pelo WhatsApp. Foi trabalhoso, viu Amanda? Eu pensei olha, escrever um texto pra depois receber uma nota lá no boletim com um visto sem nenhum tipo de comentário isso eu não vou fazer. Então assim otimizar o nosso tempo, vocês vão encaminhar pra mim o texto no WhatsApp e eu vou enviar a correção em formato de podcast. E a gente fez isso e, você não acredita assim como surtiu efeito, como foi bacana porque assim, em trinta minutos eu lia e enviava pra eles as correções, em podcast .E aí eu coloquei olha, introdução isso, isso no desenvolvimento isso e isso conclusão isso e isso precisa modificar isso né? E aí eu já trabalhava tudo a parte da paixão aquilo que estava fora do gênero pessoal também sinalizava indiquei pra eles também alguma questão ortográfica gramatical, então eles fizeram uma reescrita com base nesse podcast que eu encaminhei, longos, três, cinco minutos, cada um. E aí eu falei “olha, é até uma um exercício pra essa escuta, eu preciso parar também pra escutar e vai ser mais rápido”.

O que eu percebi é que eles adoraram o, o processo, a metodologia, porque eles tiveram acesso a, a uma correção. Agora, nas férias eu recebi uma, né?Falei, epa, tô de férias.

Uhum.

Né? Porque eles viram que surtiu efeito, né? Porque eles tiveram feedback. Isso não foi um texto vazio sem o retorno do professor. E eles fizeram a reescrita. Alguns não estão acostumados, muitos copiaram a primeira, aquele texto que foi avaliado por mim. Ai eu mostrei a eles né, que o processo não é assim, que a reescrita também não é pra fazer outro texto é pra você melhorar aquela primeira escrita.

Então a gente vai abrindo caminhos sinalizando, né, o que pode ser feito. Então nessa primeira unidade que nós encerramos eu digo pra você que o trabalho com o quarto ano foi muito bacana, em função dessa estratégia que eu usei, por conta do nosso tempo e da carga horária muito baixa pra dar conta de toda demanda curricular do quarto ano.

Gostei muito né, realmente inovador. Fiquei aqui já com vontade de experimentar pra ver se comigo também funcionaria, é né que adora também uma coisa nova.

Eu posso até te encaminhar se você tiver paciência de ouvir alguns áudios que eu encaminhei para alguns deles, eu acho que estão salvos ainda no celular e a forma como eles, ‘puxa professora não tinha pensado nisso assim’, quando você sinaliza alguma coisa, as respostas. “Nossa professora não tinha pensado nisso” até questão argumentativa, que ai você faz ai oh pensa direitinho, vamos refletir que é sempre assim, né? A gente tentando esse diálogo pra não impor o que a gente pensa a respeito do tema né?

Exato.

Mas pensa direitinho, vamos refletir ou então indicar alguma leitura ou alguma situação. São as estratégias argumentativas de Koch e Elias que eu utilizei na primeira unidade, foram assim fundamentais, bacanas demais.

Sim. Depois a gente faz essa troca, tô interessada sim.

Viu, Amanda, no segundo ano eu gostaria até de sinalizar pra você, também o que nós fizemos lá no segundo ano eu consegui conectar mesmo as dimensões da língua. Nós fizemos a leitura do livro Úrsula de Maria Firmina dos Reis e estávamos trabalhando substantivo e adjetivo na parte gramatical e na produção textual nós inserimos por conta do, do contexto, nós inserimos carta de amor porque estava trabalhando o romantismo, nós inserimos ele, a carta, o gênero textual não estava previsto, previsto para aquele momento. Mas a gente viu no decorrer do processo que poderíamos solicitar uma carta cobrando aí as marcas românticas numa produção, levando em conta a produção lá no romantismo, o romance de Ursula, o valor dos substantivos, dos adjetivos, a carga semântica que esses termos, eles têm dentro dessa produção e os estudantes do segundo ano fizeram uma carta, uma carta pessoal, né? E aí [...]muito bacana em momento nenhum a gente desconectou, estamos trabalhando gramática, literatura, produção textual junto assim sabe? Sem desconectar essas, essas três dimensões e agora, na segunda unidade, nós vamos trabalhar a carta argumentativa que tá na no currículo. Eles já viram a carta pessoal, a forma comum, como eles podem escrever a carta pessoal, né? O que que tem lá, enquanto gênero, qual é a linguagem que eles podem utilizar, e agora eles vão ver uma carta argumentativa argumentativa que requer, né, um planejamento maior, eles vão ter que adequar a linguagem. Então todo esse processo está sendo realizado aí com as turmas de segundo ano.

Muito bacana. Eu acho interessante que a proposta né, de unir as três, é, áreas é uma proposta que tá dentro da nossa função mas numa carga horária tão tímida como você descreve, é um desafio realmente intenso, né? É um jogo de cintura que pode às vezes ser efetivo, mas às vezes não, esse é um caso de efetividade, de conseguir, né? Ter essa liberdade de poder mudar os gêneros. Eu fico imaginando uma carga horária dessa dentro de uma instituição fechada né, seria algo bem mais complexo.

E aí, é, cai justamente na pergunta né? Da questão da sondagem, a relação com a hora-aula. E aí já entra exatamente na discussão que a gente já teve, né? É, a pergunta é justamente isso. É, houve destaque em relação a carga horária né? a questão das duas horas aulas, né? Que você também citou, como, né? Uma problemática e aí você poderia falar sobre essa relação do tempo e a produção textual, dessa forma já falou um pouco sobre isso, né? Mas pensando aí, é, dentro dessa construção dessa produção em sala de aula, na prática, para além de uma atividade para casa, a coisa funciona dentro de sala de aula com essa pouquíssima carga horária?

Não funciona, Amanda, eu confesso pra você que toda produção textual eu costumo fazer esse trabalho prévio, de planejamento, escuta, de abordagem do conteúdo, tudo isso eu faço em sala né? Mas a produção em si, com exceção da reescrita que aconteceu em sala mas a produção em si eu sempre deixo é, pra um momento deles, em casa tá? Primeiro porque eu penso que esse tempo, a gente que tá parindo texto o tempo todo na academia, a gente sabe que também não é fácil o processo. Então eu só vou cobrar sobre essa cobrança, de colocar por exemplo uma produção textual avaliativa, no tempo de duas horas, de duas aulas de cinquenta minutos, se eu for obrigada a fazer. Eu não faria isso. Com esse tempo tão limitado. Então eu entendo a escola neste momento como um exercício. Eles vão ser cobrados dessa

maneira com o tempo estipulado nessas avaliações externas, nos vestibulares da vida, Enem, nos concursos, né? Nas avaliações. Eu sei que a, que a gente precisa ir sinalizando isso pra eles, mas eu não costumo cobrar produção textual em sala de aula. Ela é sempre uma atividade pra casa. Pelo menos, neste momento eu não tenho feito isso. Sabe? No segundo ano são três aulas pra gente dar conta de uma, de uma demanda de conteúdo muito, muito vasta sabe? Então três aulas também não dão conta de, de cumprir a que a gente tem lá no segundo ano. duas aulas no quarto ano também não dão conta. Então a gente dribla dessa maneira.

O que a gente pode fazer em sala de aula a gente faz na parte de orientação, exposição de conteúdo, de análise, de discussão, mas a produção fica sempre pra casa como atividade que eles vão fazer com mais calma. É claro que a gente avalia se tem plágio, se não tem, né, se o estudante copiou do outro, se não copiou e se isso acontecer a gente sinaliza, porque isso infelizmente acontece, né. Quando essa produção é feita em casa por exemplo, é, período da, da pandemia por exemplo que a gente lançava algum fórum no Moodle eu falei “gente como é que vocês pensam vocês pensam igual é? Estou aqui besta porque está quase todo mundo escrevendo a mesma coisa” (Risos) porque eles trocavam figurinhas nesse sentido, sabe? Então a gente já aproveita pra falar que plágio é crime, a gente já aproveita pra pra dizer que essa produção precisa ser autoral, se eu cito alguém eu preciso referenciar, eu não posso tomar um texto que não é meu como o meu, então a gente aproveita o que acontece fora da curva pra gente ir ensinando, né?

Sim.

Então é dessa forma que a gente dribla essa carga horária tão enxuta, tão apertada, tão injusta com a língua portuguesa.

Massa. É, e a outra pergunta tem também em relação com essa questão da integração, né? Que você também já me deu esse parecer tão vasto em relação a como é que funciona especificamente nas suas turmas de segundo e quarto ano, né? Seria como acontece a integração das diferentes áreas de ensino da língua portuguesa em seu planejamento e prática, e quais as possíveis dificuldades ou vantagens de você ver nessa integração?

É, essa descrição que você me deu sobre a integração, né? Então você viu a oportunidade de fazer um planejamento integrado nas três áreas, né? Entendi.

Assim seria o ideal já que o nosso currículo é um currículo integrado que a gente pudesse fazer um trabalho interdisciplinar com os colegas. Sabe, quando possível, quando possível, a gente articula com os professores de filosofia, história, sociologia como eu falei com você, pra gente ver temas, discutir temas que eles estão trabalhando em sala, pra que a gente possa utilizar nas aulas de língua portuguesa na parte de produção escrita. Nós tivemos uma experiência durante a pandemia com as AN's que a gente conseguiu ver na prática e isso funcionou. Mas a dificuldade que eu vejo é o planejamento coletivo, porque muitas vezes o planejamento fica muito individualizado, cada professor faz a sua, sabe? Constrói a sua, o seu planejamento, então eu, eu penso que a dificuldade maior em fazer um trabalho integrado com outras áreas do conhecimento, seria o momento pra planejar junto com outros colegas, né? De outras áreas que a gente tenta tornar o trabalho interdisciplinar com nós mesmos, com nós mesmas, é um trabalho que a gente tenta construir né? E ai ando dialogando com tal área, olha o repertório, o acervo que você vai agregando, e a gente vai sempre prestando atenção pra ver se funciona, e eles percebem isso, eles dizem “professora, a professora de história está tratando disso, sociologia. Então a gente conversa com outras disciplinas na aula

de língua portuguesa mesmo sem ter esse planejamento né, com outras áreas. Eu acho que seria espetacular se a gente conseguisse fazer um trabalho dessa natureza, sabe? Não só integrar gramática, é, literatura e produção textual, que eu penso que já é trabalhoso, é complicado, né, mas também envolver outras áreas do conhecimento nessa, nesse processo de produção. Que eu sempre digo aos meus colegas, né? Quando alguém chega pra mim e fala assim “ah o seu aluno está escrevendo “cite” com “s””, aqui tipo é eu falei” é seu aluno também hum você pode fazer o processo de de apontar pra ele né?” Como é que se escreve o cite?

Então talvez haja necessidade inclusive de uma mudança de concepção de, de ensino de língua de que não é só professor de língua portuguesa que tem que dar conta de tudo né?

Exato. Isso é, isso é uma discussão antiga né? Muito antiga eles acham que é responsabilidade apenas nossa de conseguir resolver uma questão que é tão intensa né né? Do aluno ele nada mais do que escreve da mesma forma que ele oraliza e pra gente construir é lento né? Mas enfim, é, além da carga horária citada né e aquelas outras problemáticas que você traz ali, você traz bastante discussão ali né? Naquele último ponto eu achei bastante rico, interessante todos aqueles pontos que você traz em relação, né, à, visibilidade de melhoras nesse aspecto, né? De coisas que poderiam realmente agregar nesse processo, né? Você vai trazer aqui, é, dez pontos, né? Que a gente vai pensar aí em política (Risos) em desafios nesse processo, né? É, o planejamento que você mesmo traz como um processo bastante complexo pra poder justamente integrar esses três elementos né? É, essa administração do tempo que faz parte também desse processo de planejamento essa questão do feedback que eu queria entender né? Essa dificuldade que o feedback aponta pra você.

O tempo interfere nesse feedback. Dessa vez eu consegui dar esse feedback em tempo hábil pra os estudantes, mas isso nem sempre acontece. Né? Nem sempre acontece. Então, porque nós não temos só a demanda de sala de aula enquanto professores né, enquanto professora. Nós temos uma demanda na instituição que é bom se diga. Eu me lembro quando eu era consultora do estado. Eu tinha 26 aulas mas já eram só vinte e seis aulas. A gente tinha outros projetos mas estava tudo ali em torno da nossa disciplina. E aí quando eu vai em dois mil e quatorze, que eu falei, nossa, vou ficar com dez aulinhas, eu imaginei que eu iria dar conta de tudo. E aí, eu vi que não, né? Porque há outras demandas, há muitas demandas que estão, né, de, de pesquisa, de comissões, todos nesses trabalhos que de alguma maneira circundam a, a nossa prática enquanto docente no Instituto Federal, né? Todos esses trabalhos demandam tempo e aí muitas vezes para o ensino a gente não tem esse tempo hábil de dar o feedback, nesse o tempo favorável ao estudante. Que eu penso assim, vocês pegam uma produção textual se você fica um mês e meio, dois meses com aquela produção, cê vai dar um feedback lá no final pra mim, perde o efeito daqui, sabe?

Sim.

Não faz sentido. Então, este feedback eu vejo como um uma dificuldade ainda, como um desafio que a gente consiga alcançar justamente porque há uma dificuldade de conciliar todas as demandas que nós temos enquanto professores do Instituto Federal da Bahia com as nossas atividades de ensino, né?

Sim. Embora a gente priorize, mas a gente não tem como deixar de fazer as outras atividades, senão a gente não progride na carreira, senão a gente não, não consegue dar conta, né, de outras demandas, a gente precisa tá inserido em tudo isso e a carga horária por ser pequena,

a gente não consegue fazer isso em sala de aula. Então, é a dificuldade mesmo em conciliar, sabe Amanda?

Unhum.

O feedback eu sempre vejo como algo positivo, importante, imprescindível. Eu não vou pedir uma produção, se eu não vou ter condição de corrigir, eu não vou, eu não vou pedir. Então que que eu tenho feito além dessa atividade que eu contei pra você no na nossa primeira pergunta ou segunda não sei. É, eu tenho feito correções coletivas. Hm-huh. Então eu solicito autorização de estudantes, escolho lá entre os textos produzidos dois ou três e faço uma correção em sala de aula sem apontar nomes, né? Indicando aquele texto que foi muito bacana, aquele texto que tá ali mediando, aquele texto que seja do lado precisa melhorar, né? Aquele texto que surgiu completamente da proposta, a gente mesmo leva de tudo. Então a gente faz também essa correção coletiva e aí eu explico, olha, não houve tempo da gente fazer um trabalho individual, de fazer a correção com comentários e dar esse feedback da forma como vocês mereceriam receber, mas a gente tá aqui com uma correção coletiva, levando em conta todos os textos foram lidos.

Eles, pra vocês terem uma ideia, só pra você ter uma ideia, eles trazem no imaginário deles que o professor de língua portuguesa não corrige os textos. Sabe? Eles vão lá e dão os professores dão lá o visto acabou. E aí eles trazem essa ideia cristalizada, eu posso escrever qualquer coisa aqui, aí eu falei “epa, isso aqui, que que cê tem a dizer com isso né? E quando você chama o estudante pra perto e você consegue ter noção disso, né? Da, das ideias cristalizadas que eles trazem. Eu sempre trabalhei com primeiro ano e no primeiro ano eu, eu encontro com aqueles estudantes que vieram de várias redes, da rede privada.

Hm-huh.

Ou da rede municipal, né? Da rede pública e aí eles vem com modelos pré-estabelecidos, só sabe escrever de forma. Você pede um texto, tá sempre ali com aquele mesmo início.

Sim.

E aí a gente começa a de, desconstruir isso com esse feedback que a gente consegue dar, inclusive nos atendimentos, né? Monitoria, são formas que eu encontrei aí pra driblar essa dificuldade. Então, eu tenho um projeto de monitoria com estudantes que também dão esse suporte aos estudantes com dificuldade em produção textual, os atendimentos também servem pra isso, então é dessa maneira que a gente vai driblando essa dificuldade, Amanda.

Muito bacana. Esses atendimentos funcionam como você marca um horário pra recebê-los, tem um horário disponível e aí eles vão até a sua sala, algo assim?

Isso, todo professor, todo professor do instituto federal, ele precisa disponibilizar e é um horário que fica lá fixo disponível pra que o estudante procure o professor no momento de dificuldade ou no momento de, de recuperação por exemplo. Eu sempre coloco a reescrita como recuperação daquele texto, eu nunca coloco “Oh, vamo fazer outro texto aqui.

Sim.

A gente sempre trabalha num processo de reescrita. Então sua nota vai melhorar a partir do que você produzir a partir do primeiro texto né? Então eles, eles tem participado não, não tem uma participação assim em massa eu diria por conta de outras dificuldades, dificuldades

socioeconômicas, porque esses atendimentos acontecem em turno oposto. E nem todo estudante pode ficar no campus em turno oposto.

Sim.

Né? Porque muitos precisam voltar pra casa. Muitos não tem dinheiro pro almoço no campus. Infelizmente com o corte orçamentário também, a gente viu também uma dificuldade assim de manter esses estudantes no instituto em turno oposto por muito tempo. Então em alguns momentos eles são convocados, em outros eles são convidados porque o atendimento não é obrigatório. Ele, o professor tem que tá lá mas o estudante participa se achar que que deve, né? Agora quando há uma convocação, uma dificuldade que você observou em sala de aula e esse aluno é convocado e aí você, se ele não comparecer, você avisa a coordenação pedagógica, que avisa aos pais. Então, uma, uma cadeia né? Então a gente fez isso pra tentar driblar as nossas dificuldades.

Bacana.

Usado o atendimento e também as monitorias, a monitoria.

Pronto. Massa. Entre as palavras, né? Que a gente pediu lá no finalzinho que vocês fizessem, né, uma ordenação das palavras que são mais frequentes no planejamento, algumas ausências, né? Me fizeram, me chamaram atenção, só para entender mesmo, né? A questão da reescrita não aparece aqui, Márcia, assim, lá no final, mas eu já percebi que não é uma questão de, é, de não ser uma prática que está incluída em no seu trabalho, mas por ser uma, é, dificuldade pela questão do tempo, né? Mas que você compreende a reescrita como algo realmente fundamental na produção.

Eu não coloquei reescrita?

Cê colocou, mas a ordem é daquilo que é que mais aparece, daquilo que pra que menos aparece, né? E o pro que menos aparece, entender o por quê, né? e por todo o discurso desde o início você já traz a, a ideia da reescrita como algo fundamental dentro do seu trabalho, apesar da dificuldade, né, de acrescentar ao planejamento. Então eu já entendi que não é uma questão de, é, não trazer, é de trazer mais, né? Ter a, a questão da dificuldade temporal, né? De encaixar aí nas outras demandas. Outra questão é o planejamento textual que não aparece nessa sequência, né? Mas você trabalha também com eles esse planejamento textual prévio, né? Hm-huh. É, eu só pra entender mesmo assim, porque eu sei que muitas vezes são tantas palavras que a gente acaba, né? Pulando algumas, já né, não tem problema.

Eu respondi na madrugada inclusive a esse questionário, então alguma coisa pode ser passada.

Não (...) eu imagino que sim, né? Eu, eu sou uma dessas pessoas também que às vezes a mente cansada da madrugada, né, deixo até corrigir algumas coisas porque eu mesma como palavras, como enfim, comum. Era mais mesmo pra gente entender e constatar né? Se realmente seria uma questão assim. É, um outro ponto que eu quero trazer é a questão da BNCC, né?

A BNCC ela não aparece na, na, no PPC né? E eu queria saber sobre as impressões, suas, né, sobre o BNCC e o trabalho com a produção de texto que ela propõe e como

ela influencia essas escolhas e as propostas didáticas de produção textual que você proteja pra sua problemática.

Então, Amanda, eu vou confessar algo pra você, né? Eu não sei o que minhas colegas responderam, né? Mas assim, nós estamos no campo da resistência no IFBA em relação à BNCC, né? Em relação também ao novo ensino médio porque a gente sabe né, que se a gente for considerar a, a BNCC e também implantação do novo ensino médio, se essa dificuldade de carga horária que eu apontei aí, né? Em quase todas as, as perguntas, eu acho que, que a carga horária é um dificultador pra nós, né? É, levando em conta que isso pode ser uma prerrogativa pra inclusive diminuir essa carga horária de língua portuguesa que já é pequena. Então, nós estamos no campo da resistência assim. A gente não costuma utilizar a BNCC como referência, tá? As nossas, pro nosso planejamento e pras nossas práticas.

Sim.

Né? Eu li muita coisa na época do mestrado profissional e continuo lendo, né? Mas sempre nesse viés de crítica a base nacional. Infelizmente, a gente tenta caminhar na contramão, né?

Eu achei que tem muita coisa, inclusive quando você quando for olhar em língua portuguesa, quem foi que sentou pra planejar, pra pensar aquelas diretrizes todas, as habilidades, competências. E aí você vê nomes que eu utilizei como referência na, no meu mestrado profissional em letras, eu trabalhei com os multiletramentos, né? E aí eu fiz assim “poxa esse nome tá aqui então deve ter coisa boa” e tem muita coisa boa, né, na BNCC. É, a, a própria, a própria marcação lá, dos gêneros que devem ser trabalhados e a forma como esses gêneros devem ser trabalhados e a gente pode levar em conta a gente utiliza, né? E eu penso que o nosso trabalho já já caminha, nessa perspectiva. Então a BNCC, é, eu confesso pra você, não é uma referência que eu tenho levado em conta na hora de planejar, tá? E muito menos na hora de atuar mesmo como professora de língua portuguesa, trabalhando a escrita em sala de aula.

Não sei se isso vai ser bom ou ruim.

Não existe bom ou ruim, né? Não existe, eu acho que nós professores sabemos aquilo que é ou não é conveniente pra nossa sala de aula. É, outra coisa, né? O perfil profissionalizante da instituição, que é algo que é no IF né? E eu queria saber se você enxerga esse esse perfil profissionalizante, realmente como um diferencial em relação ao ensino de produção textual na parte da educação básica.

Cê tá falando isso pra o estudante?

Sim.

Olha, olha Amanda eu posso, eu posso (dizer) com propriedade pra você. Eu costumo pegar as primeiras as primeiras turmas de primeiro ano do curso de edificações e acabo encontrando estudantes no quarto. Então eu pego no início da trajetória deles e no final dessa trajetória. E quando chega no final dessa trajetória, eu sou sempre surpreendida, sabe? Porque eu me deparo com estudantes que tenha uma uma maturidade, eu sei que eles vão vivenciar isso na universidade, mas o trabalho que é feito no Instituto Federal da Bahia no campus de Eunápolis na área de linguagens com todas as professoras que fazem parte, né? Dessa subárea de língua portuguesa, dão conta desse estudante acessarem o mundo acadêmico, a universidade, sem muitos traumas. Porque eles tem acesso à gêneros textuais acadêmicos, a gente consegue fazer um trabalho, né, de de levar essa escrita e a leitura como prática

social, de falar do processo de adequação linguística, de fazer todo um trabalho com os gêneros que estão, que envolvem os que são que vão fazer parte da formação acadêmica deles.

Então, eu vejo que essa formação é imprescindível pra continuidade desse estudante, né? Nessa trajetória acadêmica, no universo mesmo do, do, do mundo do trabalho. A gente só vê estudantes alcançando voos que a gente não, não imaginaria, sabe, que eles alcançariam. E é claro que o mérito é deles, mas a gente não pode dizer que não tem ali uma mãozinha do professor, claro, né? E esses estudantes apontam isso, sabe.

A nossa formação não é para o ENEM mas a gente consegue fazer um trabalho que dê conta de preparar estudantes inclusive pra esta avaliação externa então a nossa formação apesar de tudo né? Apesar de Bolsonaro (risos), apesar dessa carga horária enxuta, apesar dos cortes na educação, a gente tem feito um trabalho significativo pra formação de estudantes, sabe?

Hm-huh.

É claro que não é o ideal, eu sei que tem muita coisa pra gente poder fazer. Eu tava aqui com um monte de ideias, sabe? Eu falei assim, vamos fazer um projeto de extensão pra contemplar, estudantes de outras redes e pra que vocês também tragam estudantes que tiveram uma caminhada com vocês, mas a gente não vai ter fôlego pra fazer isso, sabe? Muitas, muitas demandas, porque pra além das demandas de estudantes temos as nossas, né? Eu tô também em formação, eu confesso pra você que trabalhar e estudar não sei como é a gente dá conta disso, né? Então eu acredito sim Amanda que nós, é, trabalho significativo na formação desses estudantes, que o IFBA cumpre a sua função social e educacional.

Você acha que há uma limitação de gêneros ou uma definição de gêneros? Pensando, né, na função desse perfil profissionalizante, não há essa limitação, mesmo com o perfil profissionalizante.

Há uma delimitação sim, né? E a, a gente percebe isso no quarto ano principalmente que aí a gente vai, vai afunilando o próprio currículo, leva uma delimitação de trabalhar por exemplo quando você fala em gêneros. Quando cê tá falando de gêneros textuais, né?

Sim.

Eu, eu acredito. Então lá por exemplo, no currículo de, lá, do curso de edificações, nós vamos trabalhar com relatório, nós vamos trabalhar com artigos científicos, nós vamos trabalhar com artigo de opinião, com resenha, com resumo, porque são textos mais da área técnica, né? Então, essa formação profissionalizante acaba nos levando a eleger esses gêneros textuais no último ano de formação deles. Porque ele já tem essa, essa maturidade inclusive pra fazer leituras de gêneros, né, mais complexos e, e eles dão conta disso, sabe? Os estudantes produzem já os seus textos, os seus artigos e são publicados aqui no campo pra você ter uma ideia, né? Então a gente fica assim babando com, com a produção de estudantes.

Há uma delimitação sim, né? Infelizmente a gente não dá conta de apresentar muitos gêneros pra eles não. No primeiro, segundo e terceiro ano a gente consegue ainda driblar isso, mas no quarto eu percebo uma, um recorte.

Entendi.

Inclusive em alguns cursos o, a disciplina redação técnica não é língua portuguesa. Acho que é no curso de meio ambiente. Mas tem lá a redação técnica. Então, você vai trabalhar de fato com aquele gênero mais que tem uma relação direta com a área técnica do curso, né? Agora primeiro e segundo a gente coloca conto, a gente coloca crônica, a gente trabalha com romance, a gente trabalha o cordel, a gente trabalha com meme, a gente trabalha com os gêneros digitais que estão aí em alta, é, comentários. Agora por exemplo, do segundo ano o que que a gente vai fazer? Né? Mais uma, um spoiler aí da segunda unidade. Nós vamos trabalhar com os romances realistas, naturalistas e eles vão criar perfis no Facebook ou no Instagram e a gente vai avaliar os comentários, né? Então é a produção escrita desta unidade além de coesão, de coerência, que eles vão, eles vão também estudar isso agora, carta argumentativa, nós vamos avaliar os comentários, né? Então é a forma de, de fazer essa conexão aí entre essas áreas da língua portuguesa e de contemplar outros gêneros que não estão no currículo. A gente dá conta de contemplar agendas que não estão elencados lá naquele currículo bonitinho, sistematizado.

Para adicionar.

Hm-huh.

Muito bacana, legal. É, e por último pra gente fechar, né? É uma pergunta que já retoma também a discussão que nós já tivemos em algumas, em alguns momentos, mas o que que cê pensa nesse ensino, focado na tipologia dissertativo argumentativa, né? A clássica redação do ensino médio, como é que esse trabalho aparece, né? Na instituição(...)

Então, quando você fala dessa psicologia, eu só me lembro da minha formação.

Hm-huh.

Na minha época lá de, de estudante, eu me lembro só três textos, né? O texto narrativo, dissertativo e descritivo e pronto. Então, nós não trabalhamos com essa com essa perspectiva, Amanda. Nós trabalhamos a dissertação argumentativa no quarto ano e sempre falando dessas sequências. Eu conheci um autor eu nem nem sei se tá por aqui, das sequências narrativas que o Marcuschi também traz isso, né? As sequências narrativas descritivas, expositivas, tudo naquelas sequências assim que englobam aí as tipologias textuais. A gente faz esse trabalho junto com os gêneros textuais. Então, quando eu vou trabalhar, conto, quando eu vou trabalhar crônica, nós falamos dessas tipologias, mas em momento nenhum eu deixo uma aula só pra tratar de descrição ou só de dissertação ou só de narração. A gente trata o gênero. A gente ou de um gênero textual. E dentro desta produção do gênero textual, discursivo, a gente discute também e aponta quais são essas marcas das tipologias que estão presentes nesses gêneros pessoais. Então, a gente consegue, eles sabem que aquele texto descritivo, que é narrativo, as vozes dos discursos, tudo que a gente tem direito, pra tudo que a gente pode apontar a gente aponta, mas sempre trazendo ao centro o gênero textual. As tipologias, elas tangenciam, elas estão ali no, elas estão na discussão mas não são foco. Pelo menos no meu trabalho eu não, não faço isso.

Bacana.

Foi da minha época só de formação.

Quem não né?

Quem nunca?

ANEXO 4 – Entrevista com a professora Monique

Então, quais são os seus estudos prévios e como eles influenciaram sua concepção de linguagem e de prática no IFBA? Quando a gente fala em estudo prévio.

O meu divisor de...?

Sim.

Pode falar.

Era só pra dizer que esses estudos prévios vêm da própria formação, né, em relação a sua formação acadêmica.

Uhuh. Sim. Então, pra mim o grande divisor foi fazer uma disciplina aí na FACED, professora Dinéia, na época, eu acho que o nome foi, eu coloco até na dissertação isso, eu acho que foi Leitura e Produção de Texto, eu não me lembro mais, o nome da disciplina, mas a gente estudou bem linguística textual, (Irlandé e Koch), conhecimento enciclopédico, conhecimento, todos aqueles conhecimentos que a (Koch) coloca lá na linguística textual, Sim.

(...) a gente leu muito GERALDI. Então a partir dali, que eu era professora da educação básica, ensino fundamental II e médio na escola particular, me predispus a estudar, fazer uma disciplina como aluna especial na UFBA, já fazia Pedagogia e Letras, já tinha uma especialização em Leitura e Produção de Texto, que também foi muito bom pra mim.

Mas o que mudou mesmo foi essa disciplina ai na FACED ai, que o GELING, por meio de Dinéia abriu, que inclusive quando eu fiz o concurso do IFBA, caiu esse ponto, que foi da disciplina que eu fiz na FACED, tanto pra aula pública quanto pra prova escrita, e eu entrei no IFBA porque eu tinha que entrar mesmo depois de fazer essa disciplina aí.

Então assim, toda minha concepção de linguagem, linguagem enquanto produto social, enquanto interação, eu só descobri depois que eu fiz essa disciplina. Antes as discussões eram muito rasas, superficiais, o debate que o GELING trouxe foi muito importante pra mim, eu comecei a perceber a linguagem, o processo de escrita, reescrita, bem perto do mestrado, um ano, dois anos antes do mestrado que foi quando eu fiz essa disciplina.

E no caso, você já tinha concluído o curso de letras e pedagogia?

Sim, foi, já tinha concluído os dois, já tinha feito uma especialização em Leitura e Produção de Texto.

Sim

Isso em 2009, eu acho que eu terminei Letras 2007, e ai eu só fui fazer essa disciplina em 2012.

LIGAÇÃO TRAVOU

Então é isso, resumindo, foi a partir do momento em que fiz essa disciplina aí na FACED, com a professora Dinéia, discutindo a linguagem enquanto ação, produção social, enfim.

Massa, muito bom de ouvir né. A Professora Dinéia também foi minha professora de estágio, estágio I, uma professora bem antiga, da casa. Há uma percepção...

E foi a partir dessa disciplina que eu resolvi fazer mestrado

Sim. Isso é tão bom né, quando a gente encontra assim uma disciplina que muda nossa perspectiva sobre nossa prática e a gente se interessa pra pesquisar mais sobre o assunto, é uma delícia. Eu peguei um disciplina também como aluna especial, mas a minha não foi com Dineia, foi com a professora Eliene, lá do programa. Cê ainda me ouve?

Não conheço não. Assim, não me lembro, não me lembro dela.

Era mais da área de alfabetização.

Ah, tá.

Cê tá me ouvindo ainda? Tá né? Tem uma hora que corta e silencia mas acho que dá pra me ouvir. Então, há uma percepção de que a ideia de escrita como prática social está presente no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição?

Sim.

De que forma você percebe isso?

Sim, porque por exemplo, o nosso foco nunca é, por exemplo a gente trabalha o ensino médio, ensino médio integrado ao técnico e a gente não trabalha, por exemplo, uma demanda dos alunos que eles cobram muito da gente, o texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, porque eles ficam focados no ENEM.

Só que a gente trabalha além disso, porque se a gente trabalha com o ensino médio e técnico né, há outras demandas que eles trazem, então eles têm que fazer estágio, então a gente ensina a fazer relatório.

Sim.

Por exemplo, o grupo do terceiro ano, trabalhei, porque era uma demanda, então deixa eu trabalhar logo no início do ano, com o texto dissertativo-argumentativo que a gente também não pode abrir mão. Aí a gente já vai pra outros gêneros, que trabalham argumentação, artigo argumentativo, artigo de opinião, né, tem um grupo do quarto ano que eu trabalho, eles fazem estágio e que é uma disciplina que é prática articuladora (corte) e a gente preparar, a proposta então foi pra trabalhar com pesquisa, então ensinei o grupo a construir um projeto de pesquisa.

Massa.

O que é um objetivo, o que é uma metodologia, o que é um problema de pesquisa. E eles sentam com os professores da área técnica, conversam também porque eu venho com a concepção do que é pesquisa, do que é um projeto de pesquisa, mas há questões muito técnicas, por exemplo a construção metodológica, das referências que eles vão usar, então a gente faz uma articulação interdisciplinar.

Sim.

Mas o trabalho no IFBA, no campus, eu acho que a gente trabalha, fico feliz, nossa ementa, tem uma ementa, não sei se você chegou a entrar em contato, mas a gente tem uma ementa

de informática que a gente tá atrasada, que ainda é a mesma de quando eu fiz a análise lá na minha dissertação.

Só que a gente não segue essa ementa, a gente segue a do curso que está mais avançado que já houve uma reformulação do currículo, porque é alguns entraves muitas vezes em relação a essas reformulações do (...) do projeto pedagógico do curso.

Sim.

Na construção das ementas, mas os assuntos são os mesmos.

Entendi.

Monique - Não tem outro. A demanda do ensino médio para a língua portuguesa não foi a que avançou mais, (corte). Hoje o meio ambiente, na atualização do PPC, que acho que é o que você recebeu.

Isso.

Foi esse, não foi? De meio ambiente?

Foi, o PPC.

Ai a gente teve essa ementa atualizada.

Entendi. Então o PPC já é uma atualização da ementa antiga, o atual PPC que você me mandou?

É o que está mais atualizado em língua portuguesa.

Tá, sim.

É que eu dou aula também no curso de informática

Sim.

Aí a base, o currículo base de língua portuguesa tem sido o mesmo de Meio Ambiente, que seria o mesmo pra informática. Algumas alterações que a gente tem que fazer em relação ao curso técnico, aí a gente vai fazendo. Por exemplo, tem estágio, ah, tem que fazer relatório. Nisso aí a gente tem a liberdade de ir fazendo essas produções, mas eu vejo o campus como um todo e pela formação

(CORTE)

Certo, você estava falando sobre né como você dá aula no curso de informática e eles já segue a perspectiva de que vocês utilizam em língua portuguesa na ementa de meio ambiente, né. E você tava falando sobre isso, que por mais que ele esteja desatualizado (...)

Porque é o PPC mais atualizado.

Isso, exato. E aí a pergunta tinha sido sobre justamente essa perspectiva né, da, desse processo de escrita como prática social, como tem sido levado dentro do da instituição IF, né. E aí você trouxe que era algo bastante positivo, que você tinha bastante orgulho.

Então, não sei se você chegou a ouvir. Isso, que dentro do grupo de linguagem como um todo.

Sim.

Todo mundo segue muito essa perspectiva da própria formação, aqueles debates que a gente está inserido. A gente tem muitas demandas por ser um curso técnico, então a gente também trabalha com as demandas que o curso traz, como falei, cê tem estágio, tem relatórios.

Sim.

É, por exemplo, tem o terceiro e quarto ano que tem essa perspectiva já de ENEM, de né, estar no ensino superior então a gente trabalha muito com argumentação, mas não fechando só no texto argumentativo-dissertativo. Eu brinco até com eles, eu digo assim “oh, eu tô ensinando o texto dissertativo-argumentativo pra vocês, mas vocês só vão usar pra fazer o ENEM e poucas vezes na vida”.

Sim.

“Ah, professora e a gente ainda bota, tem que.” “É, é assim mesmo. Mas se é uma demanda que tem aí vocês vão aprender, mas há outras formas de argumentar, também, de escrever argumentando. Então a gente trabalhou com carta argumentativa, artigo de opinião. Então a gente tenta seguir muito as demandas que surgem tanto do curso tanto da própria inserção deles na sociedade.

Isso.

As demandas que vão aparecendo a gente vai construindo também. A gente não fecha o que tá ali na ementa e acabou. A gente extrapola também e pensa muito nessa proposta da escrita e reescrita de texto, pra que o texto não fique só com a gente.

Então, por exemplo, eu trabalhei com o terceiro ano como eu falei o texto dissertativo-argumentativo, eles fizeram três versões até chegar a versão final, e aí eu corriji um, ensinei só a introdução, como pode fazer uma introdução, dei algumas pistas, aí refizeram a introdução, aí depois a gente vai pro desenvolvimento, aí depois vai pra conclusão. Um colega lê o texto do outro. Então assim, a gente tenta também, é, dialogar muito com essa interação, a escrita como prática social, o pensar a reescrita, e eles, é interessante os depoimentos que eles fazem. A gente junta todas as versões, devolve pra eles, até o texto final.

(CORTE)

Pronto, então, a pergunta né, que eu tinha feito a você foi justamente sobre isso, né, em relação ao que é desenvolvido na instituição e sobre como você percebe isso. Você chegou a responder sobre a questão das disciplinas, do debate que é feito em sala de aula e a terceira pergunta vai trazer um pouco sobre o PPC, né, você me perguntou se eu tinha reparado nisso né, da própria leitura do PPC, e eu digo né, que no PPC há muitos referenciais que trazem essa perspectiva sociointeracionista da linguagem então a gente vai ter Bronckart, Bakhtin, Marcuschi , aí eu queria que você me dissesse na prática: é possível aplicar tantas leituras importantes?

Então, as leituras são pra mim, pra minha formação, não são pros alunos. Então essas leituras, elas são importantes para minha formação e como eu vejo, percebo, como que deve ser o trabalho com linguagem na escola, então eu transformo, eu levo o que essa teoria me oferece, para a prática em sala de aula. É o repensar o papel da escrita na sala de aula, o papel da reescrita, um processo de construção contínuo que colabora com o desenvolvimento dos alunos, é nesse sentido que essas leituras, que essas referências e bibliografias estão ali no PPC. Elas são orientadoras de nossa prática.

Sim. E eu digo assim, na hora de (...) de vocês colocarem em prática né, esse trabalho de produção textual em sala de aula, vocês conseguem fazer essa transformação, a

partir da compreensão dessas leituras que são né, de certa forma teóricas e que gerenciam ali aquele fazer, tanto do planejamento como da prática?

Sim, sim. Super tranquilo porque são os debates que esses autores nos trazem que nos fazem perceber como a linguagem deve ser percebida enquanto prática social e como é que isso se dá de fato no chão da escola, como é que eu posso fazer isso? É como pensar em trabalhar com gêneros textuais, é qual o papel da escrita na sala de aula e a gente no ensino médio, no ensino médio técnico. Qual o papel da reescrita nesse processo, do ir e vir ao texto. Então...

Bacana.

Sim, foi o que me ajudou.

Sim, sim, Bacana. Um outro ponto né, que eu questiono, é saber quais são suas impressões sobre a BNCC e o trabalho com produção de texto que ela propõe. Como é que ela influencia as escolhas e propostas didáticas de produção textual que você leva para sua prática?

A gente inclusive no IFBA, a gente não teve, dentro da área de linguagem, um debate aprofundado em relação à BNCC. A gente entende que a BNCC, a gente assim acho que o que o parâmetros curriculares trouxeram lá em, na década de 90, eles dão muito um suporte pra gente, quando vem a BNCC, em alguns momentos ela trava, porque é, em alguns pontos ela traz as perspectivas de linguagem muito fechada enquanto a norma, a gente inclusive por exemplo na na escolha dos livros didáticos a gente é, tem aqueles, é porque to aqui tentando lembrar o nome, mas tem o, os livros didáticos, tem é projetos de vida.

Tem, tem lá bem definidinho né, quais são, o que é que você vai utilizar, quais são as habilidades e competências né?

É... então, dentro da, as habilidades, aquelas que contemplam aquilo que já vinha da BNCC, tranquilo. Aquilo que coloca a língua apenas numa perspectiva enquanto norma, é o que a gente acha que acaba divergindo do que já tinha sido construído antes, que vinha propondo lá pelos PCN's, lá na década de 90, pelo debate sócio interacionista, mas é um debate, por exemplo, a área ainda não, não parou para, a gente falou assim olha a gente vai parar aqui, discutir a BNCC, o que que cabe ao instituto, não porque inclusive é, quando a gente pensa nessa proposta do ensino médio, novo ensino médio para os institutos federais, esse novo ensino médio é um entrave, a gente trabalha com curso técnico, com uma formação que não, que é para o mundo do trabalho mas que é para além do mundo do trabalho. (corte). Também acaba dialogando com algumas questões que a BNCC traz e que implica na nossa prática...

Sim.

Acaba. implica no sentido de, de enterrar, no que a BNCC traz, que cabe dentro dessa perspectiva sociointeracionista, pra gente é muito tranquilo, o que ela traz, eu vou, eu estou te dizendo de forma muito superficial porque, como eu te disse, não foi um debate que a área sentou para estudar a fundo a BNCC.

Sim

Mas a gente entende que em alguns momentos ela entra em divergência com o que a gente tem de perspectiva de, de produção escrita, de leitura, quando ela pensa nessa, e traz esse debate novo ensino médio.

Sim.

Que é o que eu ia falar assim, a gente quando foi escolher os livros, a gente se recusou inclusive a escolha de, dos., a gente escolheu os projetos. É que eu não tô me lembrando o nome como é a pegada lá dos projetos. Mas os próprios livros, a gente tinha escolhido uma parte, essa parte dos projetos e depois a gente entendeu que escolher esses livros na perspectiva do novo ensino médio era a gente também, é, não, como que eu posso dizer.. é que eles não dão conta do que o ensino médio integrado ao técnico oferece.

Eu entendo. É interessante porque quando eu li a sua dissertação eu vi pelo tempo que não tinha ainda né, a BNCC, a base ainda não foi um documento.

Não.

(...) que tava ali disponível para ser analisado.

Inclusive acho importante que tenha uma base.

Sim.

A questão não é nem essa, né, que tenha uma base que tenha uma, essa discussão, só que é como eu disse. Em alguns pontos ele acaba não dando conta do que o ensino médio integrado ao técnico oferece. E quando traz o novo ensino médio, isso enterra mais ainda.

Entendi.

Mas é um debate que eu ainda, por exemplo, não, é, a gente, eu não, a gente enquanto área não sentou para fazer um estudo de área em relação a todos os aspectos da BNCC.

Entendi, ok. É, em relação ao questionário de sondagem, agora partindo lá para aquele momento que a gente fez uma, um conhecimento mais geral sobre vocês, antes de a gente ter essa entrevista mais direcionada, você pôs lá um destaque em relação à dificuldade para o trabalho de produção textual em sala de aula, a questão né do tempo, trazendo essa questão de uma hora aula. Aí eu queria que você falasse um pouco sobre essa relação do tempo e a proposta de produção textual.

(CORTE)

Então. Porque a nossa carga horária, por exemplo, em escolas particulares os alunos têm a disciplina gramática, a disciplina literatura, a disciplina produção de texto, e a gente não. Por exemplo, eu tenho turma do terceiro ano que eu só tenho duas aulas por semana.

Uau.

E é uma ementa extensa, né e só são duas aulas mesmo. Não, aí no curso de informática, o terceiro ano são três aulas, porque a questão do curso, a construção do BPC é diferente. Aí o que eu tenho que me dividir, porque que tenho que dar conta de literatura, tenho que dar conta de gramática e tenho que dar conta de produção de texto né, então eu escolho uma produção de texto, aí você quer saber de forma específica da produção de texto.

Isso.

Eu (corte) procuro trabalhar na unidade. Então por exemplo artigo de opinião, é o que eu vou trabalhar na unidade. Eles não vão produzir dez artigos de opiniões diferentes, não, eu vou trabalhar com um artigo de opinião com eles, uma escrita com eles, de um tema, mas aí vai toda aquela proposta que a escola de Genebra, (...) eu nunca sei pronunciar, mas da sequência didática, da apresentação do gênero, desse gênero específico, por exemplo do artigo de opinião. Então eu trabalho a apresentação do artigo de opinião, a estrutura do artigo de opinião, eles lêem vários artigos de opinião, entendem onde que esse gênero circula, e como a gente tem que pensar a escrita desse gênero (corte), pra quem ele escreve, como ele escreve e eles fazem a primeira produção, aí depois a gente escolhe um, primeiro a gente escolhe um tema e de repente, aí eu penso muito por exemplo, quando eu vou fazer artigo de opinião eu penso muito no formato, no material que a olimpíada de língua portuguesa trabalha, que eu acho que é muito bom, no caso de artigo de opinião. Então é muito apresentando o gênero (corte) de opinião, antes de escrever o texto. Então assim eles escrevem um texto, várias vezes.

Sim.

Fazem a primeira versão, aí eu peço que eles troquem com os colegas, aí dêem uma olhada no dos colegas, aí eles apontam nos textos dos colegas o que acharam interessante, além de questões gramaticais que a gente não pode fugir dessas questões.

Sim.

Eles apontam não só as questões gramaticais, mas também da própria estrutura do texto, do debate que ele leva, que os colegas levam, das estratégias argumentativas, eles vão pra uma segunda escrita, entregam, eu corrijo, devolvo, e eles reescrevem aí pra versão final. Mas por exemplo, o particular, eu tinha que trabalhar, era um módulo do objetivo, tinha que produzir com os meninos dez, tipo, era surreal, não tinha o mesmo efeito. Hoje eu penso sobre isso, tinha que produzir dez textos, porque tava lá que eu tinha que produzir dez textos com os meninos, mas não necessariamente os alunos refletiam, sobre esses textos, sobre essas escritas, que era uma escrita quase que solidária, eles escreviam, corrigiam, devolvia e morreu lá, não pensava nem nesse processo de escrita.

Isso.

Ai quando eu chego no IFBA, quando eu passo essa, por essa disciplina né, lá no GELING, na FACED, que eu olho a escrita como prática social, ir e vir ao texto. Então é isso que eu tento trazer pra minha prática cá no IFBA. Eles vão produzir um artigo de opinião, só é um, mas é um que eles melhoram o texto em duas três versões.

Exato.

(... até chegar no produto final. Inclusive é preciso se apropriar desse gênero textual pra depois chegarem nessa escrita. E aí eu faço isso, por exemplo, uma vez, uma vez na semana e depois com essa pandemia, essas, esses ambientes virtuais, a gente usa no IFBA o MOODLE, ele tem me ajudado, acho que isso aí foi um ganho, porque há atividades que eu posto lá no (deu ponto aqui?) “gente lê aí tais artigos, tá lá no Moodle”. O MOODLE tem os artigos que a gente vai fazer o debate na próxima aula, na próxima semana né, dois de como vai escrever um parágrafo introdutório, de como tem que ser um artigo de opinião, posta lá que eu dou, que eu dou uma devolutiva, os colegas postam lá que eu também dou uma devolutiva, mas assim o foco na escrita desse texto na unidade toda. Eu não escrevo vários artigos de opiniões, faz o ir e vir desse único texto eles vão melhorando ao longo da unidade.

Entendi.

Há semanas que eu consigo dar conta da produção textual, há semanas que a depender da demanda eu não volte a essa semana pra produção textual, bote o texto pra outra semana, a semana seguinte, deixa mais pro final, porque a carga horária de fato não colabora né assim, duas aulas no ensino médio é bem, é bem complicado.

Entendi.

Mas é o que a gente tem, a gente vai tentando trabalhar nisso aí.

Entendi. Então no caso não é uma hora aula toda semana?

A temática, eles vão explorando o que eles tratam nos textos deles, ah um bom número de alunos tá trabalhando (corte). Oi?

Não, eu só confirmei com você a questão da carga horária, se realmente toda semana (...)

(CORTE)

Eu perguntei em relação apenas ao fato de que a carga horária não é fixa na semana uma aula para produção de texto, varia da sua demanda em relação aos outros conteúdos.

(CORTE)

Então confirmado com você em relação à carga horária, é, no caso, você tem duas horas aula por semana, e nem sempre toda semana você volta pra produção. Né isso?

Isso, eu divido porque eu também tenho que focar em literatura

Pronto, entendi.

Nas questões de gramática.

Entendi.

Eu vou dividindo isso aí, muitas vezes.

E aí no caso, muitas vezes você vai aplicando atividades pelo Moodle como complemento dessa produção né, manda essa produção pra casa, pra que economize tempo.

(CORTE)

É, eu apenas perguntei pra você em relação, é, ao Moodle, né, você me disse que é um bom complemento pra você porque você colocava atividades lá pra eles responderem em casa. Então, de certa forma ajuda porque rende né, essa questão do horário.

Isso. Isso.

Cê delega parte das atividades então pelo Moodle. Isso é bacana, né, pelo menos isso.

(inaudível) O uso do Moodle agora tem me ajudado muito, principalmente com as questões de produção de texto.

Uhum. Pronto, entendi, massa. Isso é muito bom, né, porque pelo menos consegue equiparar um pouquinho essa questão do tempo, que realmente é algo difícil né. E aí eu perguntei na próxima questão que também já entra um pouco no que você tava falando, que é como acontece a integração das diferentes áreas de ensino né, em seu planejamento e prática. Aí você já trouxe pra mim que já tinha começado a discutir essa questão da gramática né, que você começa a discutir com os meninos a gramática a partir da própria produção deles.

(CORTE)

Monique, mais uma vez. Eu tava dialogando com você né, que a pergunta C, justamente tem relação com o que você tava começando a conversar comigo, né, sobre como o texto dos meninos, eles já puxam, já servem né pra você fazer a análise gramatical né, e aí

Isso, as atividades de análise linguística.

Às vezes, o que tá na ementa nem sempre dá conta do que eles trazem como demanda também, então. Por exemplo nesses dois anos de pandemia a gente tem percebido um déficit muito grande nos alunos, então tô tendo que revisar muita coisa, trazer muita coisa de antes, os textos deles vão revelando isso aí, questões de concordância, de citação, de construção do período, a questão da coesão, da coerência, então vou trabalhando muito em cima do que eles trazem também, as questões gramaticais.

Pronto, isso é bastante interessante, né. É saber utilizar a logística da coisa.

Uhum.

E aí, né, tem outra forma de integração que você utiliza no seu planejamento e prática nessas áreas diferentes?

Como é? Além da revisão de literatura...

Desse processo que você escreveu, isso

(...) de produção de texto, (...)

Isso. Tem outra forma que você utiliza, de integração dessas áreas?

Sim, por exemplo, a gente trabalha muito com, com que vem as leis 10639, 11645, que a inserção da cultura afrobrasileira, indígena então quando a gente traz Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, a Carolina de Jesus, quando a gente vai refletir sobre a escrita, sobre a variação linguística, então a gente já puxa pras questões de literatura, linguagem, né e a própria produção de texto, qual o tipo de texto que eles podem e devem produzir em determinados e diferenciados contextos. Então a gente vai tentando estabelecer esses diálogos sim.

(CORTE)

A gente vai integrando assim, a literatura, por exemplo, porque não é só o gênero escrito que a gente trabalha, a gente trabalha com gêneros orais também, com

Sim.

Com a inserção dos multi, né, multimodalidade, multiletramentos...

Sim, sim.

Por exemplo os alunos produzem vídeo post, a gente até tem alguns, eu tenho alguns que a gente produziu no ano passado, nesse debate que era de literatura e que é sobre as questões indígenas e afrobrasileiras dentro da literatura, que como eles apresentaram isso na forma de um vídeo pôster, então como produzir esse material, como pensar nesse formato de uma apresentação oral, então a gente vai intercalando essas produções também, tanto do texto escrito quanto de outras modalidades também.

Massa, bacana. E, então, pra você quais são as possíveis dificuldades e vantagens dessa integração?

Oh, as vantagens, a dificuldade é que eu queria ter mais carga horária (risos de Amanda), pra poder trabalhar de forma mais tranquila. Pra mim a grande desvantagem tá aí, na questão da carga horária, mas que a gente não consegue mudar porque eles têm muitas disciplinas técnicas também e as outras disciplinas né, mas pra mim a grande desvantagem tá ai, e a vantagem, aí cê falou a vantagem em relação a integração né?

Isso.

Então, a vantagem é que a gente não trabalha essas áreas de forma, elas não são trabalhadas de forma separada, a gente tem que estabelecer um diálogo, que o trabalho em literatura como eu posso pensar isso na perspectiva da produção de texto, o que eu posso trazer nesse debate, que pode ser trabalhado dentro de um gênero textual, e a gramática a partir da análise linguística, das dificuldades que eles apresentam em uma determinada variedade e como eles podem ser ajudados. Então eu acho que não pensar no estudo de línguas de forma, língua e literatura como forma isolada que é o que acontece por exemplo quando essas disciplinas são trabalhadas assim no ensino médio, e eu falo da minha experiência que eu trouxe lá da escola particular.

Sim.

Em que literatura trabalhava literatura e morria ali. Gramática eram só aquelas questões, gramaticais todas as regras de forma isolada, e produção de texto lá com seus gêneros e os tipos de texto com que tinham que trabalhar com os alunos sem pensar dessa forma mais dialogada mesmo, de que forma eu posso pensar literatura produção de texto, variedade linguística. Vamos trazer também no campo da literatura, por exemplo eu trabalhei com o terceiro ano na primeira unidade Lima Barreto, e Lima Barreto era muito criticado, eu falando com eles do pré modernismo né, criticado por trazer uma linguagem, é mais coloquial e que a academia acabava refutando isso aí. E o que era o coloquialismo, nera trazer o que as pessoas falavam no seu dia a dia, aproximar a literatura da linguagem, mas onde é que essa linguagem pode ser utilizada, como é que a gente pode pensar no uso da linguagem em diferentes contextos, qual era o debate que Lima Barreto trazia e o que é que a gente pode refletir com Lima Barreto sobre o uso da linguagem, a linguagem como movimento, a

linguagem enquanto construção de uma prática social, então a gente vai fazendo esse debate aí, essa costura, tentando fazer pelo menos né,

Sim (...)

Já que a carga horária não é favorável pra gente, é estabelecer esses diálogos aí.

Bacana.

Entre essas áreas, inclusive não só dentro de língua portuguesa mas por exemplo nos projetos interdisciplinares que a gente tem realizado no Instituto, na primeira unidade a gente trabalhou por exemplo com o terceiro ano com um interdisciplinar que tinha biologia, química, geografia, filosofia, educação física e língua portuguesa, e no final de todos os debates a gente pensou num tema e eu puxava da literatura, da linguagem, e a colega de geografia vinha com esse tema, a gente tem um tema principal, um projeto.

Sim.

E no final os meninos produziram um seminário e a ideia é que eles pensassem que o conhecimento é produzido em rede, não é construída de forma isolada, cada disciplina pensa em um tema e morre ali, não, mas que tudo se costura, tudo se encontra, então a gente falou de racismo biológico lá, a professora de biologia, eu trouxe casos de questões raciais da eugenia no início do século XX e como isso se dava na literatura, e aí vem o colega de filosofia e falou sobre cultura popular, cultura erudita e como é que os povos afrobrasileiros e indígenas no Brasil. Então assim, só pra tentar te explicar, porque a gente tem pensado muito assim e tem amadurecido, principalmente da pandemia pra cá que a gente teve que repensar a nossa prática, como fazer pra que os alunos em tela vissem que era importante construir um debate, que era possível construir um debate, um conhecimento ainda que de forma online que eram as aulas online, a gente começou a pensar muito em projeto interdisciplinar e os alunos tem amadurecido muito. A gente teve uma apresentação de seminário na primeira unidade, que eu falei que nem na graduação, poucos foram os grupos que eu, inclusive enquanto aluna de graduação tinha maturidade que os alunos têm, porque eles são expostos a esse tipo de gênero oral cá no ensino médio e que amadurece muito quando vai pra um ensino superior, um aluno passar por essas experiências. Então a gente tem tentado articular muito as áreas de conhecimento por meio dos projetos interdisciplinares e dentro da própria disciplina de língua portuguesa que é que eu posso casar na literatura para gerar uma produção de texto. Então os alunos, eu fico dando exemplo não é pra fazer propaganda não viu, (risos) Amanda, é pensando na prática, você vai perguntando e eu vou lembrando assim.

Claro!

No terceiro ano, eu trabalhei com eles só duas aulas que eu tinha, então tinha que trabalhar argumentação né, então o que é que eu trabalhei com eles, a eles trabalharam por exemplo o modernismo, as vanguardas europeias, eu pedi que eles fizessem uma carta argumentativa e nessa carta eles tinham que convencer um amigo que morava fora do país há muito tempo a voltar para o Brasil, pra que visse todas as mudanças que estavam acontecendo no cenário do Brasil no início do século XX, com a Semana de Arte Moderna, a influência das vanguardas, a primeira, a galera da primeira fase modernista...

Muito bacana.

Eles precisam se situar naquele tempo, mas eles tinham que utilizar estratégias argumentativas, e aí eu expliquei o que eram estratégias argumentativas, é, quais elementos articuladores argumentativos eles podiam usar nos textos deles, então eu fui tentando por exemplo, produção de texto com o que eles estudavam em literatura(...).

Sim, você estava falando.

É nessa pegada que a gente vai tentando fazer alguma coisa aí.

Sim, não, é mais do que alguma coisa, né. Então além desse problema de carga horária, tem outra coisa que te incomode no seu trabalho de docente, nesse processo, junto com seus colegas?

Olha, Amanda, que eu pense agora assim eu sempre falo mesmo que é a questão da carga horária.

Certo.

É que a gente é, porque assim como a gente é dedicação exclusiva, é muito diferente de quando eu trabalhava no Estado e que eu trabalhava 20 horas no Estado, 20 horas no município e 20 horas no particular e que tinha que dar aula em trocentas turmas. No instituto como a gente tem dedicação exclusiva, e nossa carga horária é dividida em pesquisa, extensão e ensino, então, eu tenho um carga horária, uma demanda, uma determinada carga horária, mas que eu posso por estar só no instituto essa é uma vantagem inclusive, de eu não me desdobrar em três quatro escolas e estar só com, a minha carga horária no instituto fazer um trabalho melhor.

Sim.

Na verdade o que seria essencial pra todo educador, seria se tivesse, que nossa profissão não fosse precarizada, a gente não tivesse, isso ai cê não bota na sua pesquisa não (risos). A gente não tivesse que se prostituir em tantas escolas como os professores têm que se prostituir, eu digo prostituir no sentido de ir agarrando tudo que vem pela frente, sabe?

Exato.

Ter que pegar várias escolas pra ter um mínimo de um salário digno. Se desdobrando em mil escolas e nem sempre conseguindo fazer o trabalho que acredita e quando a gente tem por exemplo no instituto a dedicação exclusiva, tem carga horária x, eu posso ter 20 horas aula mas eu tenho, é, quarenta horas de dedicação exclusiva no instituto, a gente consegue fazer um trabalho melhor.

Sim.

Isso pra mim é uma grande vantagem, é uma pena que não é para todas as esferas da educação isso.

Exato. É verdade.

O que eu falei que não era pra você colocar é porque falei prostituir.

(Risos)

Fique tranquila.

Vai pegando tudo, se agarrando a tudo que vê na frente pra ter um mínimo de dignidade enquanto professor, dignidade salarial eu falo,

Sim, sim. é

Não é nem dignidade de trabalho que a gente acaba não tendo qualidade de trabalho, que eu sei o que é isso que já fui professora de três turmas.

Sim, sim. É doloroso né...

E meu trabalho é diferente hoje em dia, porque eu posso me dedicar exclusivamente em uma única escola.

Isso é bem bacana mesmo. É, partindo ainda pro questionário, uma coisa presente foi naquelas questões que eu pedi pra vocês organizarem que aparecem né, comumente no planejamento de vocês, e algumas palavras não foram citadas né, nem na ordem, em momento nenhum ali, nem como ponto chave, nem como menos utilizadas né, que é a palavra revisão, planejamento, organização, correção e estrutura. Ai eu queria saber a que se deve essas ausências.

Eu nem me lembro mais, o que foi que eu coloquei, Amanda?

Cê trouxe algumas palavras, xô ver abrir aqui o questionário. Eram pra ser colocadas ali em ordem decrescente né, daquelas menos utilizadas as mais utilizadas, e algumas não foram colocadas em nenhum momento na sequência.

Ah, mas me diz aí o que eu coloquei. Pra eu me lembrar o que foi que eu pensei.

Pronto, deixa eu abrir aqui a sua resposta, que foi a primeira e aí você trouxe como resposta, cê colocou gênero textual, texto, situação comunicativa, contexto, produção de texto, reescrita, dissertativo e gramática e aí era pra colocar essas palavras em ordem iniciando com a que aparece com mais frequência e finalizando com as menos frequentes né? Então eu imagino que dissertativo e gramática sejam as coisas menos presentes ali na sua organização de produção textual, mas os outros elementos não citados porque de palavra a gente tinha mais um pouquinho, tinha gênero, tipologia, narrativo, dissertativo, expositivo, injuntivo, planejamento, revisão, reescrita, correção, situação comunicativa, redação, texto, estrutura, organização, oração, frase, destinatário, contexto.

Ah. A sua pergunta foi?

Pra você colocar essas frases né, essas palavras de maneira decrescente, ai eu perguntei algumas palavras que não aparecem né...

Sim, quais foram?

A que deve essa ausência, delas nessa, na sua ordem que você construiu.

Que foram, cê falou revisão, organização, planejamento.

Ah, as palavras que eu quero questionar?

Sim.

É, foi a palavra revisão, planejamento, organização, correção e estrutura.

Então, por exemplo, revisão e correção eu não coloquei porque quando eu penso na escrita, na reescrita eu, e a gente tava falando de produção de texto, quando eu falo de reescrita, eu penso que a revisão já está dentro disso aí, reescrever, revisar, ir e vir ao texto e qual foi a outra que você falou?

Correção.

Correção porque se eu faço a reescrita eles vão melhorando o texto, eles vão corrigindo o que eles não deram conta numa primeira versão,

Uhum.

Aí por mim reescrita já dava conta em si. É organização e planejamento, eu não coloquei porque pra mim, pode ter sido até uma falha mesmo, mas pra mim isso aí já tá inerente à prática, já faz parte do processo.

Uhum.

Eu pensar na, eu planejar o que é que eu vou pensar para a unidade, como no caso aí do trabalho com gênero textual, como é que isso vai acontecer, como é que vou apresentar pros alunos, eu, eu fui pensando mais muito nas questões mais ligadas à produção de texto em si e não o trabalho como um todo.

Hm, entendi. Mas no caso (...)

Se faz sentido.

(...) do planejamento deles, eles planejarem o próprio texto. Isso é algo que você traz dentro da construção?.

Sim, porque quando a gente trabalha com uma sequência didática, por exemplo, esse planejamento entra.

Pronto.

E entra essa primeira versão do texto deles até chegar a versão final, o olhar do colega, o meu olhar sobre o texto, isso já acontece sim.

Pronto.

Prática mesmo da produção de texto e não ao processo como um todo.

Pronto, entendi. É, um outro ponto...

Mas a própria execução da sequência didática ela leva a isso aí, eu preciso organizar o que, e eles também o que é que, quais são os textos que vou levar pra dar conta do gênero textual trabalhado né, como é que eles vão chegar a esse texto e entender a estrutura desse texto, a dinâmica, o contexto de produção até chegar na escrita em si, isso acontece.

Ok. Um outro ponto né, do IF, é a questão do perfil profissionalizante e eu queria saber como você enxerga esse perfil profissionalizante na instituição, como um diferencial nesse ensino de produção textual ainda como parte da educação básica.

Repete a pergunta, por favor.

Como você enxerga esse perfil profissionalizante na instituição, no IF né?

Você fala em relação ao aluno, né?

Não, como diferencial nesse ensino de produção textual como parte da educação básica, porque...

Você fala esse perfil profissionalizante dos alunos, ou cê tá falando do meu ensino?

Não, do curso Meio Ambiente.

Ah, tá.

Que é aquele que já é integrado, porque eles estão fazendo ali né, o ensino médio com a complementação profissionalizante né? Então o ensino básico do médio é diferenciado. Tem ali algumas disciplinas que complementam, a própria estrutura, como você mesmo disse né? Envolve também pesquisa, extensão, é isso que eu queria saber.

Sim.

Como você enxerga esse perfil profissionalizante como diferencial no ensino de produção textual como parte da educação básica na instituição.

Olha, eu vou. Eu vou dizer assim que sou muito apaixonada pela estrutura do IF, e sou muito apaixonada porque assim o nível que os alunos saem, o nível a formação que os alunos saem, tanto que quando eles pedem aulão pro enem, eu não dou, nem participo dos aulões. Primeiro porque eu digo a eles que não tenho o perfil de cursinho, a gente tem que reconhecer também isso. Eu digo pra eles, o que eu tenho que dar pra vocês de produção textual, eu dou aqui em sala de aula, mas o que vocês saem formados aqui são para além do enem e quando eu digo isso é pelo que o próprio o próprio projeto do curso oferece, que os alunos saem do curso e aí com a gente pensando em produção de texto, conhecendo vários gêneros textuais e dando conta de várias produções de várias formas de escrita, que eu sei que, é, em outros ambientes, isso não é levado em conta.

Então se um aluno sai do ensino médio sabendo por exemplo fazer um projeto de pesquisa, sabendo fazer, vou falar das demandas que são bem características dos cursos deles mesmo, sai do ensino médio, sabendo fazer tcc, relatórios, resumos, resenhas críticas, eles saem dando conta de várias, dessa escrita enquanto prática social mesmo, de várias demandas que vão para além do que o ensino médio vem muitas vezes propondo, ou então não é nem que vêm muitas vezes propondo sabe.

Vem muitas vezes, é, como é que posso dizer, muitas vezes nós, enquanto professores, pensamos que o ensino médio é formado, pensamos que o aluno pode escrever um texto dissertativo-argumentativo, a gente foca nisso muitas vezes, em toda formação do ensino médio, e a gente deixa de proporcionar aos alunos a escrita literária, a produção de um conto

de uma crônica, produção uma oficina, né uma oficina de poema. No caso dos alunos que eu dou aula agora nesses dois últimos anos para as últimas turmas terceiros e quartos anos, os meninos saem produzindo vários tipos de texto, vários gêneros textuais que não são aqueles que tem que dar conta inicialmente no ENEM.

Quando eles chegam pra dar conta, por exemplo, num ensino superior, ou no próprio mercado do trabalho, se eles não derem conta dessas escritas, mas eles já pelo menos tiveram contato com esse tipo de produção de texto, eles podem não ter ah, eu já fiz resenha crítica mas não sei ainda muitas vezes pode dizer assim ah eu ainda não tenho maturidade para escrever esse tipo de texto, é porque são várias demandas, mas que eles tiveram acesso a esses vários gêneros, a essa multimodalidade, gêneros orais, gêneros escritos, eu acho que, é, tem o, é o diferencial do IF, é formar pra essa não só para o mundo do trabalho mas inclusive para o universo acadêmico, porque os alunos saem dominando ou pelo menos já passaram por diversos tipos de produção de texto, seja oral ou escrito, que possibilitam um avanço aí lá a frente.

Massa. Isso é bastante interessante.

Não sei se eu falei muito e dei muita volta.

Não, isso já, na verdade, entrou na perspectiva da próxima questão que eu ia, justamente sobre essa definição dos gêneros, porque olhando o PPC, a gente vai ver na carga horária ali de língua portuguesa dos anos em si e dá pra perceber uma grande extensão de gêneros em relação ao que foi proposto ali para aquele ano. E aí você traz muito essa discussão desde o início da entrevista relacionada à tipologia né, dissertativa argumentativa que realmente é uma demanda, a clássica redação do ensino médio, aí nessa perspectiva a pergunta já trazia um pouco disso, sobre essas definições de gênero que eram colocadas ali no PPC, cê trouxe pra mim como vocês extrapolam ali esse gênero, vão ali definindo a partir do que vão sentindo, do feeling da organização da coisa até, né porque a carga horária é curta. (...)

Sim, da demanda que os professores das áreas técnicas às vezes solicitam, que a gente colabore, entre em parceria em algumas atividades aí a gente acaba pensando e construindo juntos propostas de escrita, atuando junto com esses professores das áreas técnicas nessas produções que muitas vezes nem estão nas ementas deles que é o que eu te falei por exemplo que eles vão participar e que a gente pretende com os projetos de pesquisa na da FEBRAT, que é uma feira brasileira de ciências e tecnologia produzida pela UFMG e eles tem que produzir artigo científico, tem que produzir resumo expandido, veja só

Massa.

Por isso que às vezes eu não fiz nem na graduação, eu digo assim a eles “vocês estão tendo a oportunidade de passar por essa, por essa formação, enquanto pessoas que escrevem, que produzem, né, e que eu acho que é fantástico, no ensino médio a gente ter acesso a isso aí.

Sim, com certeza.

Eles vão para um ensino superior, eu brinco com eles eu falo “gente, quando eu fui ouvir falar em resenha, foi na faculdade, eu ainda brinquei com uma colega quando a professora pediu uma resenha eu disse assim resenha eu só sei de resenhar de zombar de zuar, nunca nem sei, nem sabia o que era uma resenha e vocês saem do ensino médio produzindo resenha crítica né, produzindo artigo científico, às vezes com publicação”, os alunos que são bolsistas,

que tem professor que desenvolve pesquisa. Por exemplo eu tenho uma aluna que faz pesquisa e ela tendo que fazer pesquisa ela vai ter que produzir relatório final, relatório parcial e artigo científico e tem apresentado em congressos a nossa pesquisa, uma menina de Terceiro Ano, agora que ela tá no quarto ano, vem fazendo pesquisa comigo desde o ano passado. Então eu acho que essa é a grande vantagem do Instituto Federal, é formar esses alunos para muito mais do que o mercado de trabalho ou para dar conta de um texto no enem para entrar numa faculdade. Eles saem com uma maturidade em relação a escrita muito potente.

Isso é muito (...)

Pra mim essa é a grande vantagem.

Muito obrigada, Monique, né, pela sua ótica deu pra enxergar assim como acontece a coisa na instituição e realmente deixa a gente com água na boca.

ANEXO 5 – Entrevista com a coordenadora

Então, a primeira pergunta que eu tenho para fazer é sobre justamente entre os discursos integrados do IFBA no Campus Eunápolis, o curso de Meio Ambiente é bem requisitado? E de onde é que parece surgir o interesse dos Estudantes pelo curso?

Olha, veja bem. Eu vou falar da realidade aqui do Campus Eunápolis né, porque eu não conheço muitos cursos meio ambiente de outros IFs.

Isso

Mas aqui no curso em Eunápolis é a procura do curso meio ambiente é uma procura que tem aumentado, na realidade, assim quando como o curso foi aberto, foi em 2010, então ... o curso meio ambiente ele não tinha essa essa atividade, mas hoje ele tem crescido muito. Inclusive como o curso meio ambiente oferecido para os alunos do Ensino Fundamental 2 né, para entrar no ensino médio de forma integrada, tendo curso técnico e o médio junto, então, hoje o curso de informática e o curso meio ambiente (eles) praticamente se equilibram na questão de procura né. Então aumentou bastante a demanda, porque antes os alunos vinham muito procurando “ah, informática e edificações”, então meio ambiente ele tem conquistado, e assim, eu fico feliz que tenha conquistado realmente, (é ...) uma maior demanda (é ...) para esse curso né, (é ...) para essa formação. Acho que as pessoas estão tendo mais consciência talvez, eu não sei, porque muitos alunos ainda não têm essa maturidade, mas tem sido melhor a procura, inclusive o trabalho com curso meio ambiente (...)

Sim, então quer dizer que (é da segunda pergunta isso né) que o curso mais procurado é edificações ou informática?

Não, hoje é informática. Já foi edificações, hoje está sendo informática, pelo menos esse ano passado. Mas a diferença de informática para Meio Ambiente é mínima, é uma porcentagem assim de 5 a 10%, então não tá tendo tanto mais. Antes meio ambiente era o último, hoje ele já consegue trazer né, atrair mais o público, e isso é muito bom (...)

Bastante, né. Qual é o perfil desses estudantes que fazem esse curso médio integrado, de Meio Ambiente integrado?

Oh ... o perfil do ingresso ou do egresso? O que a gente recebe ou entrega?

O que chega ... o que chega

Oh, geralmente os que chegam são alunos ali naquela fase de 14, 15 anos né, adolescentes, ainda naquela fase de imaturidade inicial, mas é um perfil de aluno que quer (...), eu percebo de modo geral, que muitas vezes eles não chegam muito conscientes do que vão fazer no

curso do meio ambiente. Eles vão estudar no ensino médio, querem estudar numa escola pública com maior qualidade né, a verdade é essa né, e de repente querem entrar na faculdade depois, e escolhem estudar no IF por ser uma escola pública de qualidade. Mas a medida que eles vão entrando no curso e que eles vão conhecendo o curso, eles vão, vamos dizer assim, mudando realmente ... eles vão amadurecendo muito no processo, sabe? Eles entram assim, muito ... eu percebo assim, muito vazios. A gente recebe alunos com muitas dificuldades (é ...) na base mesmo. Eu vou dar um exemplo desse ano. Como nós tivemos dois anos aí sem aula praticamente, principalmente aqui no município de Eunápolis, o que aconteceu: dois anos eles não tiveram aula presencial e no último ano houve uma greve dos professores durante o ano inteiro e eles tiveram apenas 50% das aulas, então eles tinham aula até a metade do dia e aí iam embora. Então assim, além da defasagem de dois anos fora de sala de aula, que vamos dizer assim, foram compensados com aprovação, porque o que eles fizeram foi entregar atividades e essas atividades que eram entregues era uma nota. Então eles não tiveram contato algum com professor ... então alguém poderia ter feito de repente essas atividades para ele. Então eles, os pais iam na escola, buscavam essas atividades (estou falando da realidade do município de Eunápolis) e eles pegavam essas atividades e entregavam, uma da outra unidade ... Então fazendo isso, isso foi um ano letivo. E quando voltaram, que foi o ano anterior, foi nessa situação (é ...) de não ter aula (é ...) o turno completo, apenas 50%. Então nós chegamos com defasagem muito grande de alunos. São muitos alunos imaturos, com dificuldades na base, que não entendem que o realmente o sistema ... que tem uma vontade de estudar ali (é ...) no sistema (é ...) no IF, pela estrutura, por tudo o que ela apresenta e tem oferecido, mas sem entender realmente a proposta. Então eles chegam muito verdes mesmo, então eles vão amadurecendo no processo, né. Ficam logo impactados é, muito de repente acham ... ficam preocupados com medo de perder, quer evadir, mas depois eles vão se acostumando pela própria ... pelo próprio sistema do Instituto Federal, né, de acolhimento, e vai melhorando ... mas o público que a gente recebe é um público realmente assim... (é ...) ainda acho que de um modo geral isso acontece né. mas esse ano a realidade foi muito mais crua, assim, no sentido do ... desses alunos. Inclusive para aprovação. Como eles e suas atividades em sua maioria recebem tipo nove dez nessas atividades, ... nesses exercícios, então usa... Eles têm direito a cotas né ... o direito deles ... Mas muitos não precisaram das cotas, eles foram para ampla concorrência, tiraram muita vaga, de repente também, de gente do ensino privado, porque o ensino privado, ele passa por nota, mas se o da escola (é ...) pública não precisa de, de ... se as notas deles forem equiparadas, vamos dizer assim, de conectadas não precisar desse tipo nós temos é em cada sala uns 32% de alunos oriundos de escola pública e uns 8% de escola particular, porque eles tiraram realmente Essa vaga no sentido dessas atividades que foram avaliadas porque não foi avaliadas pelo histórico não foi avaliado por prova então apenas histórico as notas superaram. E aí entra esse embate né, nós recebemos esses alunos com todas essas dificuldades para trabalhar. Temos projetos no curso de meio ambiente, especificamente, é que as aulas no turno oposto de português para revisão da questão base de matemática e o ipe já trabalha com sistema de atendimento e de monitoria então oferecendo esses alunos para poder dizer assim é recuperar um pouco que não consegue fazer muita coisa tentar fazer com que eles consigam né prosseguir.

É muito bacana essas formas de auxílio que o IFE representa a presença dos meninos é realmente fundamental dentro desse cenário que você descreve aí que realmente é um cenário bastante complicado. Mas em relação a faixa etária, a gênero, a classe social como é que a gente poderia definir esse perfil?

Olha, em relação a faixa etária, a gente recebe alunos, assim... tem alunos que tem vontade de estudar no IFE, que fazem primeiro ano em outras escolas e de repente não foram

aprovados e vem estudar de novo primeiro ano para estudar no IFBA. Mas a maioria da faixa etária é mais ou menos de 15 anos, alunos de 15 anos, 16 anos ...e aí como nós recebemos outros de outras escolas, então no primeiro ano até os 18 anos. Tem casos de alunos de senhores que vão estudar Ensino Integrado, mas não tem dado certo né ... geralmente são adolescentes mesmo.

Mas tem caso né de ter pessoas mais velhas?

Tem, tem casos. Agora os casos de pessoas mais velhas no integrado geralmente ... por exemplo nós temos um ano passado um estudante que ele, ele já tinha inclusive concluído o ensino médio, mas ele quis de novo integrado para ter essa aula presencial mas tem pessoas com muita idade lidar com adolescente é meio complicado então às vezes não tem conseguido eles vão para o curso da noite que tem também o curso de meio ambiente sendo oferecido na modalidade subsequente para aqueles que já concluíram no ensino médio e aí fica sendo mais efetivo né para essas pessoas.

Pronto entendi e em relação a gênero são mais meninas mais meninos?

Mais meninas.

E classe social?

Muita gente de classe social assim desfavorecida, sabe? São muitos ouvidos é a gente percebe assim que vem aqueles alunos é que “vinheram” de escola particular e que tem mais condições tal mas são poucos, a maioria são oriundos de escola públicas é... e não é por isso é muito tem alguma vaga. Varia bastante, mas existem pelo número de alunos que recebem auxílio estudantil que precisam comprovar a renda essas coisas então o número maior de nossos alunos de um nível mais ... vamos dizer assim diz privilegiado em relação ao capital mesmo sentido de pessoas vulneráveis nesse sentido entendeu? E aí é por isso que há um sistema de auxílio que é muito grande voltado para isso né nossos alunos existem editais que eles recebem por exemplo vários tipos de auxílios, por exemplo o auxílio estudo, o auxílio estudantil apenas é uma bolsa de 630 reais, é uma bolsa para esses alunos que comprovam uma renda realmente ... uma renda baixa. E aí partir daí tem auxílio de alimentação, auxílio de transporte, outros tipos de auxílios para alcançar vários níveis e vários tipos de dificuldades dos alunos. Então isso aí eu acredito que seja uma ação de permanência e êxito para os estudantes, ajuda bastante. Para os alunos, por exemplo, a partir do segundo ano que já têm uma maior renda, que não precisa comprovar renda, existem as monitorias né, que eles também se inscrevem para serem monitores de turmas, de disciplinas e aí eles também podem (é...) receber por isso. Então existe um sistema que eu acho muito interessante.

Sim. É bacana saber que as pessoas que precisam mais desse ensino público de qualidade. É muito satisfatório.

É alegria, é a nossa alegria. E principalmente esse ano. Recebemos um público enorme, com muitas dificuldades... encheram meus dias chorando, sabe, medo, preocupados. Muitos têm dificuldade na escrita, dificuldades sérias no ensino médio, mas aí vão se acostumando aos poucos, a gente não consegue resolver tudo né, a escola tem trabalhado para isso.

Que bom, é bastante bom ouvir isso. Eu queria saber sobre o documento oficial que rege hoje no curso. Pelo site do IFE, a gente tem acesso a um documento de 2009, né, mas eu recebi um reformulado de 2022 de um PPC que foi enviado por uma professora do curso e aí eu queria saber qual que rege atualmente? É esse de 2009 ou esse de 2022?

Olha, isso é uma história (risos). Veja bem, em 2010 foi publicado o PPC logo do curso quando o curso foi instalado, mas logo no início já percebemos necessidade de mudança. Já ... de início logo atuando percebemos que estava ultrapassado. E aí em 2015 começamos a atuar com um novo, e esse novo tem ido para o CONSUP (?) e vai e demoram de avaliar ... e depois pede para mudar alguma coisa, a gente muda e ficou nessa. Para falar a verdade ele foi aprovado agora, há pouco tempo, há um mês, agora em julho que ele foi aprovado esse de 2020, porque sempre ia e voltava, tá. Inclusive nós vamos colocar ainda no site, o site está o antigo porque é ... os últimos ajustes, mesmo com a aprovação que eles pediram da formatação, nós estamos enviando e aí é quando eles vão falar “agora podem publicar”, ainda não publicamos. Mas passou por ajustes porque acrescentamos, por exemplo a PPA, a PPA é a prática profissional articulado. Os alunos do terceiro ano e do quarto ano eles participam de ... principalmente de projetos integradores e esses projetos é ... eles são relacionados, totalmente relacionados à prática, né, então nesses projetos eles coletam, armazenam, interpretam dados, documentações ambientais, eles é ... atuam na lista de programas é ... de conservação e preservação de recursos naturais, então através de projetos. E muitos desses projetos também servem para trabalhos de conclusão de curso, outros os alunos preferem fazer estágios além desses projetos. Mas esses projetos, prática profissional articulada, não constavam no primeiro PPC e aí foi percebida a importância de articular ao curso disciplinas, porque não funcionam apenas uma disciplina, tem o professor para conduzir, mas isso é só para articular com as demais disciplinas para que a formação deles seja integral mesmo, sabe? E sai lindos resultados, porque eles pesquisam mesmo, eles apresentam na FEBRAT (?) os seus trabalhos de pesquisa no terceiro e quarto ano, já publicam artigos ... então é algo muito legal é... está acontecendo no ensino médio integrado pela participação deles. Então esse primeiro PPC estava muito defasado mesmo, então logo de início foi implantado e houve a necessidade de mudar. Então ele começou a partir de 2015 a usar um novo modelo, mas agora que ele foi aprovado.

Então houve algumas alterações nesse processo?

Sim, houve.

Ok. Em relação ao contexto de construção desses PPCs foi algo entre vocês professores ou a coordenação geriu essa mudança logo em 2015 ... Porque você fala de um trabalho já com um PPC né modificado a partir de 2015, mas qual o contexto?

Existe a comissão que ... formada por pessoas de diversas áreas, como pedagogos e ... que na realidade eu estou na coordenação do curso há 3 anos né, então a cada dois anos há a possibilidade de mudança e a coordenação anterior pela demanda pela necessidade de incluir a PPA que foi uma demanda de Salvador mesmo sobre isso ... então já houve uma necessidade de reformulação. O que demorou foi essa aprovação, porque ia se mudando por exemplo a equipe e aí vinha um novo olhar e isso atrapalhou bastante. Mas essa reformulação do PPC foi a partir de uma comissão né, com a coordenação, professores, a diretoria acadêmica que faz parte da comissão então estudada a partir dessa necessidade do curso mesmo.

Bacana. Ok. Então vamos lá. Em relação a esse plano territorial de desenvolvimento sustentável da costa do descobrimento, que é até citado até dentro do processo de justificativa do curso, né vocês trazem o PTDS como justificativa prevendo mudanças até 2020 na região, né. Isso tem influenciado nas novas demandas do curso?

Olha, repete sua pergunta para eu dar uma olhadinha.

Vocês citam na justificativa o plano territorial de desenvolvimento sustentável da costa do descobrimento como fator que motiva né a criação desse curso que é previsto mudanças na região até 2020. Aí eu quero saber se esse PTDS esse plano territorial tem influenciado em novas demandas para o curso ainda hoje.

Olha, sim. Na realidade quando se vai fazer um curso precisa é ... pesquisar todo o entorno né isso? Então esse como tinha ... o curso de meio ambiente não é um curso antigo, é um curso novo né? Então quando surgiu a demanda do curso esse plano territorial de desenvolvimento sustentável foi uma motivação porque teria que trabalhar com essas questões de tratamento de esgoto até 2020. Então o curso de meio ambiente foi um curso promissor nesse sentido, de trazer essas contribuições já que trabalha toda essa questão. Então a motivação também para a modificação da PPC também surgiu a partir disso aí ... dessa necessidade de implementar disciplinas relacionadas a essa demanda, então... Porque essas disciplinas voltadas para a coleta e tratamento de água essas coisas todas, inclusive as pesquisas dos alunos trabalham com isso tudo. E claro que isso foi um setor motivacional e uma justificativa razoável para a vinda do curso e até a reorganização do sistema, principalmente, no currículo do próprio curso.

E houve algum outro documento além desse como foi referência na elaboração, até mesmo para além do que estão lá no plano?

Houve na época uma pesquisa. Eu não estava coordenadora na época, mas, ao estudar todo o sistema ... houve uma pesquisa de região se esse curso seria um curso viável, necessário ... não houve de forma tão contextualizada com divulgação de resultados e tal, mas segundo a informação do próprio sistema do curso houve sim e tem atas de registro desse momento, entendeu? Mas não foi nada sistematizado, divulgado para a sociedade, houve aquela pesquisa ali entre o grupo que estava querendo trazer.

Mas documento legal, além do PTDS, não teve nenhum outro motivador?

Não, infelizmente não. Que eu sei que houve foi atas de reunião no sentido de que o grupo, comissão que estava elaborando o PPC direitinho (é...) estava fazendo todo esse projeto.

Sim, entendi. Em relação ao objetivo geral no curso, nesse documento novo do curso, você me diz que é 2020, e está datado lá em 2022 na capa, então ele fica como 2020 ou 2022?

2022, porque foi quando a gente mexeu a última vez, mas foi pouca coisa. Mas é meu mesmo, pode usar o 2022.

Então, nesse último documento de 2022, o objetivo geral vai trazer, justamente, o atendimento a demanda locais e regionais. Aí eu queria saber qual o diferencial desse olhar mais direcionado a região na formação desses profissionais, já que no caso não é de meio ambiente tratando, claro que as discussões de meio ambiente englobam né a totalidade de demandas naturais, porém existe esse olhar direcionado a demandas locais e regionais. Então qual o diferencial desse aspecto?

Veja bem, em relação a demanda local é porque, por exemplo, geralmente as pesquisas são mais locais, estou falando isso porque geralmente eles trabalham com pesquisas, certo? Então por exemplo em regionais porque tem muitos alunos que vem do entorno e que levam pesquisa e que fazem pesquisa da sua região. Então por exemplo aqui no plano local, muitas coisas relacionadas ao plano diretor, relacionados a lagoas, relacionados a questão de várias práticas ambientais mesmo e cuidados com meio ambiente que eles têm o olhar de pesquisa

e a partir daí eles fazem a pesquisa, apresentam ao IBAMCO (?) porque o curso tem uma banca né uma orientação, uma banca com seis participantes, normalmente, eles precisam apresentar. Então essa demanda é apresentada a comunidade. A gente precisa realmente fazer um trabalho maior de divulgação no sentido de cobrar mais esse retorno, porque as pesquisas são ótimas. Para nível de ensino médio, eles fazem trabalhos muito bons, né. Agora por exemplo teve um grupo que está fazendo um trabalho de PPA em salto da divisa e eles estiveram lá e foram para lá para coletarem dados naquele local, então assim é ... atende realmente a região no sentido que nos recebemos alunos da região, tá, geralmente a motivação é essa, quem traz a motivação é o próprio estudante quando ele vai colocar seu olhar de avaliador como técnico de meio ambiente na área que ele está, então para trazer isso e propor soluções então ele geralmente é a sua motivação é seu entorno.

Entendi, então é mais por uma questão de motivação, não é?

É, então não há muito voltado no sentido de lugar muito distante, geralmente o que acontece é a pesquisa bem local e regional mesmo.

E há retorno prático desses egressos que atuam mesmo na região? Qual o caminho mais comum pros estudantes que finalizam esse estudo no campus?

Olha, eu percebo que ultimamente tem sido melhor nesse ... o olhar no sentido da verticalização dessa área. De início, como eu falei, muitos estudantes vinham para terem um ensino médio de maior qualidade, de repente fazer outros cursos. Hoje ainda tem alunos que escolhem outras áreas, né, porque não fugiram do seu primeiro objetivo, mas é ... como técnicos em meio ambiente mesmo a verdade é que nós não temos muitos alunos atuando, que deixaram de verticalizar, que não foram para faculdade e que pararam tudo para trabalhar como técnico de meio ambiente. Nós temos alguns casos, inclusive, nós temos o momento que nós chamamos esses alunos para eles ... mostrarem para eles a atuação do mercado de trabalho, mas assim o que a gente tem percebido no curso subsequente que é o curso de meio ambiente para pessoas que já concluíram o ensino médio que querem trabalhar mesmo a gente percebe aquele perfil de quem quer trabalhar como técnico. No curso técnico integrado a gente percebe ... a gente já encontra muitos alunos que verticalizam, que boa na área de gestão ambiental, entendeu, de engenharia ambiental, então eles vão fazendo verticalização na área e alguns atuam nessa área. A gente percebe, mas não é o 100% porque muitas vezes a primeira motivação do aluno ao estudar no IF não é ser um técnico, eles querem um ensino médio de qualidade e aqui como agrega tudo é ... agora eu estou muito feliz com o resultado que estamos tendo. Muitos alunos têm realmente aquele perfil voltado para a educação ambiental mesmo. Inclusive até alunos por exemplo que foram para área de direito depois fizeram a especialização em direito ambiental então trazem isso para sua vida acadêmica mesmo, e isso é bom.

Muito.

Porque não acontecia, isso era tipo algo assim o aluno ... porque muitas vezes a gente perde esse egresso, infelizmente. Então eu tenho buscado saber o que eles estão fazendo e aí a gente descobre que eles estão na área e fica feliz. Como a escola não faz questão de divulgar como as privadas fazem, que eu acho que nós deveríamos fazer isso, mas eles dizem que não é o papel, eu acho até que deveríamos mostrar mais a cara desses nossos alunos porque eles fazem muitas coisas. Nós temos um estudante agora esse ano que foi para os estudos unidos agora em janeiro com o programa de jovens embaixadores, a partir de um projeto que ele cadastrou no edital e ele foi participar de eventos e passou 1 mês lá participando com outros jovens embaixadores do brasil, representando o IFE, então é muito legal isso, vale a

pena, principalmente quando são alunos que nunca teriam essa oportunidade e de repente fazem porque estão ali, não teria porque é muito caro ir para o exterior essas coisas.

É muito bonito saber disso, né? A gente imagina que você oferecer a oportunidade por conhecimento, possibilitando através do conhecimento que as pessoas ocupem esses espaços. É bem bacana. Também acho que deveria ter divulgação porque realmente é algo de se orgulhar para vocês e para a instituição também. E, por último, a última pergunta né que diz assim “mais que um atendimento às demandas empresariais, os objetivos específicos apontados no documento falam em formar indivíduos capazes de desenvolver programas sobre educação ambiental, desenvolver medidas de preservação e correção, produzir trabalhos científicos de extensão e interagir com a comunidade aspectos que podemos relacionar com o campo da linguagem. Porque para gente conseguir desenvolver medidas, estabelecer programas, tudo isso envolve um processo de interação e que a linguagem é essencial, né. Então, uma vez que exigem competências de leitura, escrita e oralidade, o currículo no campo da linguagem tem sido eficaz? Como ele se organiza?

Olha, veja bem, no campo da linguagem eu nunca acho que seja tão eficaz, porque há muito que fazer, porque a linguagem é muito, ela é tão urgente, tão necessária. Nós temos feito essa modificação na questão das ementas, da nova reformulação, mas eu percebo que há ainda muito o que fazer. Por exemplo nós temos aulas de português, 4 no primeiro ano, 4 no segundo ano, acho que é isso, aí depois no terceiro com 2 e no quarto com 2, mas assim não está ... porque o campo da linguagem ele é muito abrangente, né então os alunos do primeiro e segundo ano eles têm mais contato com linguagem, no terceiro e quarto eles estão mais maduros, o contato é menor, tá. Mas assim eu acredito que ainda não é suficiente porque é o que ele usa para tudo, essa questão da linguagem. O que eu percebo é que eles evoluem muito nesse processo, né. Como a linguagem abarca todas essas facetas da oralidade, da escrita, da escuta, a questão do conhecimento da língua mesmo, o conhecimento semântico, o conhecimento linguístico, então tudo isso é... eu vejo, eu percebo que poderia dar mais atenção a linguagem. Só não sei como, na verdade, porque como nós temos que agregar diversas disciplinas, então é complicado, mas eu percebo que se pudéssemos oferecer mais ainda seria pouco, pela importância da linguagem na vida deles. Eles se desenvolvem bastante, né, então a questão da oralidade eles já apresentam o trabalho com bastante segurança quando chegam no terceiro e quarto anos, eles evoluem bastante, mas ainda eu vejo muito espaço para a linguagem.

Então só para confirmar que você compreende então essa lacuna curricular, mas uma lacuna em relação a carga horária?

Em relação a carga horária, eu acho talvez até que atenda, mas talvez ... em relação às ementas da língua portuguesa eu não consigo te dar muita precisão porque eu não sou professora de língua portuguesa, né, então não consigo te dar precisão ao que precisa trabalhar mais. Mas por exemplo eu percebo que se trabalhasse melhor por exemplo a questão escrita que já melhora no TCC, mas aí chega às vezes no maior desafio ainda precisa de acompanhamento que eu acho importante, né. E ... então às vezes o professor pode focar mais em um e esquecer mais do outro. Mas isso ...

Eu vejo que a questão da linguagem, eu vejo que ele precisa trabalhar a questão da linguagem da sua área, no sentido de usar, principalmente em trabalhos voltados ... no trabalho de TCC eles precisam usar corretamente os termos, mas isso é processo isso vai fluindo. Então eu

acho que os professores de língua portuguesa podem falar mais. Mas falando da minha área que é língua inglesa eu acho que é pouca coisa para outra língua, que eu acho que o aluno tem que ser multi língua se for possível. Então a disciplina de língua inglesa é oferecida aos alunos de terceiro e quarto ano e eu acho isso insuficiente para quem tem a visão de que o aluno precisa usar a língua. Então eu acho que o contato é muito importante.

Você tem razão, é uma questão na verdade que não dá para definir ao certo. Pesquisa é isso, não é a gente definir ou ter a definição exata do que a questão que envolve ainda o processo de deficiência, mas é a gente conseguir perceber ao nosso redor as questões que podem ser aprimoradas ou que parecem cumprir com aquilo que se propõem... são as nossas percepções. Foi importante ouvir as professoras, ouvir a coordenação, porque essas informações específicas do curso, o olhar da coordenação é diferente, e é uma percepção nossa que está de fora porque eu não sou de Eunápolis eu nunca estive em Eunápolis, eu não sou ex-aluna do curso e entender sobre esse processo de como se constitui não só no cenário da instituição, mas, para além, da instituição é importante pra gente conseguir falar de escrita como uma prática social porque se é social é completamente ligada aos contextos e as pessoas que interagem nesse processo comunicativo, né.

Isso, e aí a questão mesmo da importância da linguagem, porque como prática social eles vão usar p tempo todo. E aí eu percebo que aqueles alunos que escolhem trabalhar com o TCC são alunos mais preparados na escrita, eu já percebi isso. E o os alunos que têm mais dificuldade preferem estágio, e estágio é interessante para formação deles como técnicos, mas eu percebo essa questão da escrita. Porque muitos que vão escrever o trabalho de conclusão de curso, que é onde eu tenho mais acesso a forma escrita em português porque eu pego os textos deles nas bancas, eu participo das bancas, né, então aí a gente percebe que alguns tem dificuldades, mas como são orientados vão melhorando, mas eles ainda têm o medo de ter que escrever. Então as vezes o aluno é excelente, mas ele não quer escrever, então eles preferem. É uma prática social que muda a vida deles, né?

Com certeza, com certeza. Eu quero agradecer a você, Nádia, pela né oportunidade de a gente conversar.

ANEXO 6 – Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em meio ambiente
forma integrada



INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS EUNÁPOLIS
DEPARTAMENTO DE ENSINO

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MEIO
AMBIENTE
FORMA INTEGRADA**

EUNÁPOLIS – BAHIA
2022

DADOS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Nome da Unidade: INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – IFBA, CAMPUS EUNÁPOLIS

Esfera: FEDERAL

CNPJ: 13.941.232/0001-96

Endereço: Av. David Jonas Fadini, S/Nº, Rosa Neto

CEP: 45823-431

Cidade: Eunápolis

Estado: Bahia

Telefone: (73) 3281-2266/ (73) 3281-2267

Site: <http://www.eunapolis.ifba.edu.br>

e-mail: comab.eun@ifba.edu.br

Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde

Habilitação: Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente

Carga Horária Total: 3780 horas/ 4536 horas-aula

Estágio Curricular Supervisionado ou TCC: 180 horas

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO**REITOR****Luzia Matos Mota****DIREÇÃO GERAL DO CAMPUS EUNÁPOLIS****Fabiolo Moraes Amaral****DIRETORA ACADÊMICA****Mariana Fernandes dos Santos****DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO****Fernanda Borges de Araújo****COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO****Cláudia Mendes Cordeiro****Fabiana Zanelato Bertolde****Gilson Santos da Silva****Keyla Silva Rabelo****Margareth Alves Ferreira****Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso****Regiane de Oliveira Almeida****Sândira Livia Moraes Fonseca de Jesus****Vânia Lima Souza****Vitória de Souza de Oliveira**

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	5
2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	7
3. JUSTIFICATIVA	8
4. OBJETIVOS	12
4.1. Objetivo Geral	12
4.2. Objetivos Específicos	12
5. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO	13
6. REQUISITOS E FORMAS DE ACESSO	14
6.1. Processo de Seleção	14
6.2. Número de vagas	14
6.3. Sistema de Cotas	14
7. PERFIL PROFISSIONAL	16
8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	18
8.1. Fluxograma do curso	20
8.2. Estrutura curricular	20
9. PRÁTICA PROFISSIONAL	22
9.1. Prática Profissional Articuladora	22
9.2. Estágio Curricular Supervisionado	23
9.3. Trabalho de Conclusão de Curso	24
10. CRITÉRIOS PARA O APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES	26
11. CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	27
12. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS	29
12.1. Instalações e Equipamentos	29
13. SERVIÇOS DE APOIO AO DISCENTE	34
13.1. Biblioteca	34
13.2. Arquivo	35
13.3. Ouvidoria	35
13.4. Atendimentos e Monitorias	36
13.5. Política de Assistência Estudantil	36
13.5.1. Programas Seletivos: PAAE	37
13.5.2. Programas Universais	38
13.5.3. Programas complementares	38
13.6.1. Coordenação de Assistência ao Estudante – CAEST	39
13.6.1.1. Serviço de Psicologia	40
13.6.1.2. Serviço de Nutrição	40

	4
13.6.1.3 Serviço Médico e de Enfermagem	40
13.6.2 Coordenação de Gestão do Trabalho Pedagógico – COGEP	41
13.6.3 Coordenação de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas – CAPNE	41
13.6.4 Coordenação de Assistência ao Aluno e Apoio às Atividades de Ensino – CAENS	42
14. PERFIL DO PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO	43
15. CERTIFICADOS E DIPLOMAS	46
16. REFERÊNCIAS	47
ANEXO I - COMPONENTES CURRICULARES	52
16.1 Disciplinas – 1º ano	52
16.2 Disciplinas – 2º ano	84
16.3 Disciplinas – 3º ano	121
16.4 Disciplinas – 4º ano	159
ANEXO II – ACERVO BIBLIOGRÁFICO	199
ANEXO III - DOCUMENTOS PRÁTICA PROFISSIONAL	216
ANEXO III.a: Modelo de Ata Defesa de Relatório de Estágio Curricular Supervisionado ou TCC	216
ANEXO III.b: Barema Avaliação Relatório de Estágio Curricular Supervisionado	217
ANEXO III.c: Barema Avaliação de TCC	218
ANEXO III.d: Requerimento de Aproveitamento Profissional/Jovem Aprendiz	219
ANEXO III.e: Plano de Atividades de Estágio	221
ANEXO III.f: Termo de Compromisso de Estágio	222
ANEXO III.g: Avaliação do Desempenho do Estagiário pela Empresa	225
ANEXO III.h: Auto Avaliação do Estagiário	226
ANEXO III.i: Ficha de Avaliação do Estagiário	228
ANEXO III.j: Registro de Frequência	231
ANEXO III.k: Inscrição para Estágio	232
ANEXO III.l: Termo de Recissão do Termo de Compromisso de Estágio	233
ANEXO III.m: Termo Aditivo	234
ANEXO iv: Modelo para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	235
ANEXO IV.a: Modelo para a monografia (Capa)	235
ANEXO IV.b: Modelo para a monografia (Folha de rosto)	236
ANEXO IV.c: Modelo para a monografia (Estrutura do documento)	237