

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

RAIANA GOMES DA COSTA



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS
DE ESCRITA EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO
INTEGRADO

CAMPINA GRANDE – PB

2014

RAIANA GOMES DA COSTA

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS DE
ESCRITA EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência da disciplina Redação Científica, para obtenção do grau de Graduado em Letras.

Orientadora: Prof^a. Ms. Elizabeth Maria da Silva.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

CAMPINA GRANDE – PB

2014

RAIANA GOMES DA COSTA

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS DE ESCRITA EM
CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência da disciplina Redação Científica, para obtenção do grau de Graduado em Letras.

Data de defesa: 04 de Abril de 2014

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo Prof^ª. Dr^ª. _____
Coorientadora – UFCG/UAL

Luciene Maria Patriota Prof^ª. Dr^ª. _____
Arguidora – UFCG/UAL

Marcia Candeia Rodrigues Prof^ª. Dr^ª. _____
Arguidora – UFCG/UAL

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e Pai eterno que em tudo me sustenta e me conduz.

A Geosimira, pelo imenso amor e dedicação que teve na minha educação. Por me proporcionar momentos de alegria e maturidade que me ensinaram a não desistir e continuar a batalha.

Ao meu avô, Joari, pelo sustento dos meus estudos.

A Marly que, pela ausência de vó, muito me ajuda em alcançar voos mais altos.

As minhas tias, Juliana e Mariana, pelo imenso apoio, carinho e amor. A Josineide e Jandecleide, pela solidariedade. Ao meu titio “Zima” que, mesmo em sua ausência, é uma pessoa pela qual tenho muita gratidão.

Aos meus tios, Aparecida e Raimundo, pela fidelidade e amor de avós que tem por mim.

Aos meus primos, pela gratidão que tenho de tê-los ao meu lado, mesmo distantes.

A todos os meus amigos. A turma de Letras 2010.1.

Em especial, a Flávia Thaís, pela companheira de graduação. A Hermano, Guilherme, Suelen, Luana e Jéssyca, pelos momentos de convivência. A Rosangela, Arakozziane e Moniclaudia, pelo exemplo de cristãs. A Marcos, pela companhia e confiança. A Roselita, pelos momentos de conversa e conselhos. A Priscilla, Lisandra e Aninha pela amizade construída dos tempos colegiais. A Thamara, pela amizade sempre presente.

Ao meu ministério, Celebração, pelo amor e por me oferecer uma família tão linda e companheira. Em especial, as pessoas de Érica, Letícia, Rita, Káthia e Heloysa.

A Elizabeth e Augusta, por me proporcionarem momentos inexplicáveis de pesquisa e amadurecimento acadêmico.

A Ana Paula Sarmiento, pelo ensino e orientações.

A Márcia e Luciene, pelas futuras contribuições com essa pesquisa.

A todos os professores da UAL, em especial, Auxiliadora, Williany, Karine e Hélder pelas contribuições ao longo da graduação.

A todos os sujeitos que contribuíram com essa pesquisa.

A todos aqueles ausentes que, na ausência, ensinaram a importância de vencer os obstáculos.

As promessas do Senhor são dignas de confiança.

Salmos 12: 6a

RESUMO

A presente pesquisa reforça o estudo sobre as práticas de escrita desenvolvidas em cursos de Ensino Médio Integrado cuja finalidade é a formação acadêmica/profissional dos alunos uma vez que contempla pesquisa, ensino e extensão. Entendemos que, em cada campo do saber, há uma expressão de escrita diferente, tendo em vista que as áreas de Humanas, Exatas e Saúde têm suas particularidades. Portanto, objetivamos nessa pesquisa 1) Identificar e analisar as percepções de professores de componentes curriculares específicos quanto às práticas de escrita desenvolvidas no Ensino Médio Integrado; (2) Correlacionar as práticas consideradas pertinentes pelos professores colaboradores com as ementas de Língua Portuguesa. Nosso *corpus* é constituído de um questionário aplicado com professores do Instituto Federal da Paraíba, campus de Campina Grande (7) e Sousa (3). Preocupamos-nos em selecionar os professores apenas de componentes curriculares específicos, uma vez que estamos interessados nas práticas de escrita que contribuam para a formação dos estudantes. Apoiamos-nos em Miller (2012), Bazerman (1995, 2007, 2011) entre outros autores para discutirmos a respeito da escrita como ação social e da abordagem de escrita nas disciplinas (WID). Os resultados dos questionários nos mostram que professores de componentes curriculares específicos solicitam aos seus alunos práticas de escrita que os levem a produzir conhecimento em sua área do saber. Embora, percebemos que as ementas de LP não apresentam práticas que direcionem, em todos os anos do Ensino Médio Integrado, o aprimoramento da formação acadêmica/profissional dos alunos no que diz respeito ao objeto investigado. Por fim, concluímos ser necessário um redirecionamento do ensino de escrita em cursos de Ensino Médio Integrado.

Palavras- chaves: Práticas de escrita, escrita nas disciplinas, Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This research reinforces the study of writing practices developed in courses whose purpose is academic / vocational training of students, in our case, the technical education courses. We know that writing is a common practice in courses with such purposes because they require necessary activities to the curriculum, such as final paper, probation report, and research projects, among others. Furthermore, we understand that, in every field of knowledge, there is an expression of different script, considering that the areas of Humanities, Physical and Health have their peculiarities. Therefore, this study aimed to 1) identify and analyze the perceptions of teachers of specific curriculum components regarding writing practices developed in Integrated Secondary Education, (2) correlate to practices considered appropriate by the collaborating teachers with the summaries of Portuguese Language destined for high school integrated. Our corpus consists of answers to a questionnaire applied to teachers from the Federal Institute of Paraiba, Campina Grande and Sousa campus. We care in selecting teachers only of specific curriculum components, since we are interested in writing practices that contribute to the training of students. We support us in Miller (2012), Bazerman (1995, 2007, 2011) and other authors to discuss about writing as social action and approach to writing in the disciplines (WID). The results show that teachers of specific curricular components ask their students writing practices that lead them to produce knowledge in their area of knowledge. Also, we realize that the menus of Portuguese language do not show practices that drive in every year of High School Integrated, improved academic / vocational training of students in regards to writing. Finally, we conclude that is necessary a redirection in teaching writing courses in high school Integrated.

Keywords: Writing practices, writing in the disciplines, Integrated High School.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Componentes específicos e cursos objetos de atuação dos professores pesquisados	22
Quadro 2 – Correspondência entre professores e componentes específicos	23
Gráfico 01 – Práticas de escrita mais solicitadas pelos professores dos componentes específicos.....	25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 Práticas de Escrita e a Escrita nas Disciplinas	14
1.1 Práticas de escrita como prática social	14
1.2 Abordagem de escrita nas disciplinas.....	17
2 METODOLOGIA	23
3 ANÁLISE DOS DADOS	27
3.1 Práticas de escrita requeridas pelos professores pesquisados	27
3.2 Dificuldades dos alunos nas práticas escrita e de leitura e na gramática.....	29
3.3 Práticas de escrita consideradas pertinentes no componente Língua Portuguesa e sua correlação com as ementas de LP	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE	40
APÊNDICE A - Questionário aplicado com os professores dos componentes específicos pesquisados.....	41
APÊNDICE B – Questionário P1	42
APÊNDICE C – Questionário P2.....	43
APÊNDICE D – Questionário P3	44
APÊNDICE E– Questionário P4.....	45
APÊNDICE F - Questionário P5	46
APÊNDICE G- Questionário P6.....	47
APÊNDICE H - Questionário P7.....	48
APÊNDICE I – Questionário P8.....	49
APÊNDICE J - Questionário P9	50
APÊNDICE K– Questionário P10	51
ANEXOS	52
ANEXO A – Ementa 1º Ano.....	53
ANEXO B – Ementa 2º Ano	54

ANEXO C – Ementa do 3º Ano	55
----------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O componente curricular Língua Portuguesa (doravante LP), como língua materna, é obrigatório no Ensino Médio Integrado (Art. 36 da LDB) e na maioria dos Cursos de Graduação quando há a disciplina de Português Instrumental ou Básico. A concepção de língua adotada nesse componente curricular é bastante variável. Camargo (2011) comprova essa assertiva, quando identifica três concepções de língua nos currículos de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento. A primeira concepção é a reparadora, cujo foco está na resolução das dificuldades dos alunos, em especial as de natureza formal, advindas da educação básica. A segunda é a tecnicista, centrada em modelos recorrentes em determinada área, utilizados para instrumentalizar os alunos para o exercício profissional. A terceira e última concepção é a discursivo-textual, fundamentada no discurso acadêmico e aprimoramento intelectual.

Preocupado, também, com o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em cursos de nível superior, Ghiraldelo (2013) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar como ocorre tal processo na área das Ciências Exatas. Segundo ele, faz-se necessário um ensino de língua específico, e no caso, um ensino específico para cursos de ciências exatas, de modo que “o conteúdo [da disciplina LP esteja] relacionado, de alguma forma, à futura profissão dos estudantes, sob pena de representar para eles a revisão de algo já visto ou de um conteúdo que se encerra em si mesmo” (GHIRALDELO, 2013 p. 120-121).

Fischer (2011), por sua vez, desenvolveu um estudo com o objetivo de caracterizar as práticas de letramento acadêmico desenvolvidas por estudantes de Engenharia Têxtil, na Universidade do Minho (Portugal), destacando a produção de relatórios laboratoriais como sendo a prática mais recorrente nessa área. Todavia, segundo a autora, embora a produção desse gênero seja a mais solicitada no curso referido, os alunos não são, na maioria das vezes, orientados para a elaboração desse gênero. Fato que comprova que disciplinas de LP não estão sendo direcionadas para as necessidades dos graduandos em exatas.

Os autores supracitados, apesar das especificidades de suas pesquisas, compartilham do interesse pela disciplina LP em contexto de graduação, contexto que ultimamente vem sendo alvo de pesquisas. No entanto, estudos sobre a configuração dessa disciplina no contexto de Nível Médio Integrado ainda são muito raros no Brasil. Destacamos o que foi realizado por Souza (2010) que defende o ensino de língua específico para os técnicos em formação. Segundo essa autora, os técnicos têm conhecimentos prévios sobre as produções textuais de sua área, contudo, como os gêneros estão inseridos em contextos

sociocomunicativos, se modificam. A partir dessa premissa, a autora considera importante e necessário o ensino de gêneros na perspectiva da *formação profissional* para que os futuros profissionais possam estar mais bem qualificados e conscientes em seu contexto de trabalho.

Nesse sentido, destacamos a abordagem do ensino de escrita nas disciplinas (WID) que permite aos alunos compreenderem as especificidades da escrita de acordo com o campo do saber em que estejam inseridos. Além disso, o WID possibilita que professores de língua (português, francês, espanhol, inglês, entre outros) trabalhem de modo conjunto com disciplinas¹ que façam parte de campos disciplinares específicos e, assim, realizem práticas de escrita que contribuam na/para formação acadêmica/profissional dos discentes.

Percebemos, então, que tais pesquisas demonstram a necessidade de um ensino específico baseado nas necessidades dos alunos em formação, sejam eles de graduação, sejam de ensino técnico. No caso específico das práticas de escrita, alvo desta pesquisa, destacamos três motivos que justificam o seu estudo.

Primeiro, porque, como as pesquisas indicam, o ensino de LP em cursos de cunho profissional deve ter um caráter distinto, contemplando não apenas normas gramaticais - porque o foco do ensino de LP em contexto profissional deve estar prioritariamente focado nos usos da língua em situações de trabalho - como também gêneros que fazem parte do meio profissional dos estudantes. Segundo, porque nos levam (profissionais de língua) a conhecer as práticas de escrita necessárias em cursos profissionalizantes a partir do levantamento de gêneros que são produzidos nesses cursos. Terceiro, porque o estudo sobre as práticas de escrita em cursos profissionalizantes nos permitem averiguar, através das práticas de escrita, como os estudantes estão formados para lidarem com essas práticas em sua vida profissional.

Nesse contexto, surgiram-nos alguns questionamentos: 1) Quais as concepções de professores de componentes curriculares específicos² quanto às práticas de escrita desenvolvidas em cursos de Ensino Médio Integrado? 2) Qual a correlação entre as concepções dos professores e a práticas de escrita prescritas nas ementas de Língua Portuguesa destinada ao Ensino Médio Integrado?

Para responder a essas perguntas, temos como objetivo geral descrever as práticas de escrita desenvolvidas no Ensino Médio Integrado. A partir dessa proposta, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar e analisar as percepções de professores de componentes curriculares específicos quanto às práticas de escrita

¹ Entendemos por disciplinas as áreas do saber (exatas, humanas, saúde, entre outras).

² Entende-se por componentes curriculares específicos àqueles que fazem parte da formação técnica/profissional do aluno.

desenvolvidas no Ensino Médio Integrado; (2) Correlacionar às práticas consideradas pertinentes pelos professores colaboradores com as ementas de Língua Portuguesa destinadas ao Ensino Médio Integrado.

A fim de responder as perguntas e alcançar os objetivos aqui propostos, estruturamos esta monografia da seguinte forma: nesta introdução, fazemos uma contextualização sobre algumas pesquisas que já foram feitas sobre o ensino de LP direcionado às necessidades acadêmico/profissionais de alunos, traçamos a nossa justificativa, apresentamos as nossas perguntas e objetivos do trabalho.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, organizada em duas seções: (1) Práticas de escrita como prática social (MILLER, 2012; BAZERMAN, 2007, 2011) e (2) Escrita nas disciplinas (RUSSEL et.al, 2007; DONAHUE, 2007 entre outros). Fazemos, assim, uma retomada de alguns conceitos importantes tais como situação, motivo e fato social para a compreensão da escrita como prática social e explanamos alguns métodos de trabalho com a escrita nas disciplinas.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia – a natureza e o tipo de pesquisa desenvolvido, os sujeitos, o contexto de coleta de dados e, também, as categorias de análise.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados, organizada em três tópicos: (1) Práticas de escrita requeridas pelos professores pesquisados; (2) Dificuldades dos alunos nas práticas de escrita e de leitura e na gramática e (3) Práticas de escrita consideradas pertinentes no componente Língua Portuguesa e sua correlação com as ementas de LP.

No quarto capítulo, encerramos retomando os objetivos dessa pesquisa e destacando as principais conclusões a respeito do que mencionamos na análise dos dados.

1 Práticas de Escrita e a Escrita nas Disciplinas

Sabemos que a escrita pode ser estudada em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, de modo que há uma maneira particular de compreendê-la, segundo os pressupostos de cada perspectiva. Nesse capítulo, adotamos a perspectiva teórica em que a escrita é concebida como prática social (tópico 1.1) e a abordagem metodológica em que a escrita é tratada no âmbito das disciplinas (tópico 1.2).

1.1 Práticas de escrita como prática social

Os gêneros textuais se constituem como ferramenta produtiva para o estudo da escrita, em especial, quando esta é entendida como prática social. Isso ocorre porque a escrita é considerada, na perspectiva dos gêneros, em contextos sociais situados que envolvem sujeitos específicos com objetivos também específicos. Esse aspecto é de suma importância para o entendimento da escrita como algo dinâmico e flexível, tendo em vista que ela se modifica mediante o contexto em que aparece.

O estudo dos gêneros como ação social tem início com Carolyn Miller³ que, em 1988, publicou um ensaio – subsidiada em outros autores como Campbell (1973), Black (1978), Hart (1971), Raum e Measell (1974) – com o objetivo de caracterizar o gênero não apenas como uma forma, mas, principalmente, como realização de uma ação. Miller (1988, apud Miller, 2012) afirma que, para existir a concretização de um gênero como ação social, é necessária a realização da situação e do motivo, tendo em vista que “a ação humana (...) só é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos” (MILLER, 2012, p, 23).

Assim sendo, para melhor compreensão do que seja a escrita como ação social, é importante deixarmos claros os conceitos de situação e motivo apresentados por Miller (1988, apud Miller, 2012). A autora, fundamentada em Bitzer; Alan Brinton (1981) e em Patton (1979), define as situações como sendo:

construtos sociais que resultam, não da “percepção”, mas de “definição”. Uma vez que a ação humana é baseada em (e guiada por) sentido e não em causas materiais, no centro da ação encontra-se um processo de interpretação. Antes de podermos agir precisamos interpretar o ambiente material indeterminado; definimos ou “determinamos”, uma situação. (MILLER, 2012, p. 29-30)

Percebemos, então, que a situação pode ser entendida como uma construção social e, nesse caso, não é material nem objetiva, pois necessita de uma interpretação para ser

³ O texto de Carolyn Miller que utilizamos é tradução de Judith Hoffnagel e Angela Dionísio, em 2012

reconhecida. Em outras palavras, podemos considerar a situação como recorrências de práticas de escrita, as quais podem ser identificadas por meio de comparações, analogias ou similaridades entre situações já reconhecidas por nós. Por exemplo, uma situação em que o professor solicita ao aluno um relatório de pesquisa. O estudante busca interpretar a situação de exigência do relatório (por meio de comparações com outras situações, por meio de analogias e por meio de exclusões) para poder, então, produzi-lo, seguindo as necessidades da situação de recorrência desse gênero.

O *motivo*, por sua vez, existe em dependência da exigência da situação em que o gênero é/será produzido. Miller (1988, apud Miller, 2012) assegura que o motivo é o que faz compreender a exigência, entendida como “um conjunto de padrões e expectativas sociais particulares que fornece motivo socialmente objetificado” (MILLER, op.cit., p.32). Consideremos o mesmo exemplo: a exigência de um relatório de pesquisa. Nesse caso, o motivo é construído em concomitância da situação de exigência de produção do relatório. O aluno, a partir de associações com outras situações e exigências, vai criando os seus motivos, ou seja, as escolhas que mais se adéquam ao contexto de produção do relatório.

Conceituados situação e motivo, podemos, agora, apresentar a definição de gênero na perspectiva de Miller. Segundo essa autora, os gêneros são entendidos “como ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes” (MILLER, op.cit., p. 32). Nessa perspectiva, os gêneros são realizáveis em contextos situacionais, são interpretáveis por regras da situação de recorrência (tipificados), embora não sejam estáveis, visto que são organizados de acordo com as necessidades de cada contexto no qual estejam inseridos.

Percebemos, assim, que os gêneros escritos são ações retóricas tipificadas que servem de instrumento para realização das práticas de escrita. Nesse sentido, ao concebermos a escrita como prática social, estamos entendendo que ela só é realizável em situações genéricas que envolvem sujeitos e situações, e, por isso, a escrita se concretiza como ação.

Bazerman (2011), assim como Miller (1984, apud Miller, 2012), defende uma concepção de gênero que compartilha o entendimento da escrita enquanto ação social. O autor afirma que os textos organizam atividades sociais estruturadas e que são influenciados uns pelos outros. Esse processo é fundamental para a organização social da escrita, uma vez que envolve textos que circulam em diferentes contextos e pessoas que utilizam esses textos para realizarem diferentes ações.

Bazerman (2011) ainda assegura que a percepção de escrita defendida por ele é constituída por *atos sociais* e estes são formados pelas percepções das pessoas sobre o que

elas consideram, de modo que a maneira como os sujeitos percebem as situações contribui para o modo como enxergam o *fato social* e, portanto, como configuram o gênero.

É importante destacarmos que, como o gênero é compreendido como prática social, entende-se que a sua realização não esteja apenas presente no texto em si, mas principalmente nas percepções dos usuários, sejam eles produtores, sejam receptores dos textos, uma vez que o gênero adquire função quando pessoas o utilizam em contextos sociais (BAZERMAN, 2011, p. 32). Com isso, entendemos que a escrita, enquanto prática, é um *fato social* que ocorre segundo as percepções e intenções dos indivíduos e não apenas pelas características estruturais e linguísticas da escrita.

Com essas explanações de que a noção de práticas de escrita como ação social é construída por indivíduos e por suas percepções, podemos ratificar que a escrita, enquanto fato social, é uma ação contextualizada e tipificada. É contextualizada porque necessita de uma situação para se concretizar e ter uma funcionalidade. É tipificada porque faz referência às classificações sociais e intersubjetivas, ou seja, fornece subsídios para o indivíduo encontrar uma estabilização e (re)produção das instituições e comunidades sociais. (BAZERMAN, 2007, p.165). Cabe ressaltar que, embora a prática de escrita seja contextualizada e tipificada, isso não a torna homogênea, estática e rigorosa. Pelo contrário, a escrita como prática social é considerada heterogênea, fluída, plástica e frágil (BAZERMAN, 2007, p.158).

As práticas de escrita são vistas como heterogêneas, porque não há um padrão que defina como essas práticas devam ser em diversos contextos sociais em que estejam inseridas. Bazerman (2007) explica a heterogeneidade do gênero a partir do aspecto da flexibilidade. Segundo ele, os gêneros são flexíveis porque, na perspectiva de prática social, podem ser aprendidos e transformados em interações diversas. Ou seja, não há uma regra que assegure a forma como todos os gêneros devem ser concebidos nas práticas sociais. A fixação das práticas de escrita ocorre porque elas estão inseridas em contextos sociais distintos que envolvem sujeitos distintos e, em virtude disso, o gênero passa por constantes transformações.

É importante destacar, ainda, que as práticas de escrita são consideradas como mediadoras das práticas sociais (BAZERMAN, 2007). O principal motivo para isso ocorrer é que os gêneros fornecem possibilidades de tipificação e reconhecimento das ações. Nesse sentido, Miller (2012) nos orienta a perceber que, como a escrita é estabelecida como social pela situação e pelo motivo, os gêneros seriam “um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social” (MILLER, 2012, p.39).

Resumidamente, podemos concluir que as práticas de escrita enquanto *atos sociais* são contextualizadas, tipificadas, heterogêneas e flexíveis, visto que se encontram inseridas em diferentes contextos que envolvem sujeitos praticantes de ações sociais diversas as quais são intermediadas por gêneros. Essa concepção de escrita como prática social permite-nos entendê-la como algo que é moldado de acordo com os contextos de ocorrência, logo, conforme o campo disciplinar em que se configura.

Nesse sentido, entendemos que o contexto em que se situa determinada disciplina, bem como os princípios teórico-metodológicos que a norteiam podem ser evidenciados nas práticas de escrita desenvolvidas em diferentes disciplinas.

1.2 Abordagem de escrita nas disciplinas

No final de 1960 e início de 1970, a comunidade estudantil universitária dos Estados Unidos da América (EUA) cresceu consideravelmente e trouxe consigo uma necessidade de redirecionamento no ensino de escrita em cursos de graduação. A partir de então, surgiu uma nova disciplina que objetivava preparar os discentes para a escrita das disciplinas técnicas e para o mercado de trabalho. Esse movimento de reformulação no ensino da escrita recebeu o nome de Escrita através do Currículo (*Writing Across Curriculum – WAC*) que é constituído de duas tendências, a Escrita para Aprender (*Writing to Learn – WTL*) e a Escrita nas Disciplinas (*Writing to Disciplines – WID*) (RUSSEL et. al., 2007), foco desta seção.

Segundo Russel et. al. (2007), a primeira influência teórica do WID decorre do educador e reformulador britânico James Britton que, com seus companheiros, da Universidade de Londres Instituto de Educação, deram esse movimento com o objetivo de melhorar a escrita nas disciplinas. Britton e seus colaboradores acreditavam na ideia de que a aprendizagem da escrita não é generalizável, porque não é compreendida como habilidade e sim como processo. Assim, o WID surgiu com o objetivo de contribuir para a aprendizagem da escrita nas disciplinas, uma vez que busca desenvolver as características da escrita, considerando cada contexto disciplinar.

Ainda segundo Russel et.al. (2007), o movimento WID nos Estados Unidos procura desenvolver, tanto nos professores quanto nos alunos, o papel consciente da escrita em seu campo disciplinar. Para isso, são realizados seminários nos quais os docentes se reúnem para discutirem as necessidades de escrita dos alunos nas disciplinas, a maneira pela qual a escrita funciona em cada uma das disciplinas e o modo como os estudantes podem se envolver ainda mais com a escrita nas disciplinas.

Além disso, o movimento em questão funciona nos cursos de graduação com a ajuda de tutores, pessoas que atuam na função de monitores nas disciplinas. O objetivo do trabalho com os tutores é fazer com que o déficit de escrita seja reduzido e, assim, haja uma melhora na aprendizagem dos alunos nas disciplinas pelo processo de escrita. É importante ressaltar que o movimento WID milita contra um conjunto de atitudes institucionais que apresenta conceitos reducionistas e genéricos da escrita dos estudantes. Em virtude disso, a dificuldade do trabalho com o WID ocorre porque a escrita passa a ser considerada contextualizada e, portanto, muda de acordo com a comunidade na qual está inserida e essa não é, por vezes, a visão das instituições de ensino, o que gera um conflito.

O trabalho com o WID é importante e necessário porque essa abordagem de ensino de escrita objetiva as necessidades do aluno no seu campo de formação acadêmica e profissional. Além disso, há uma preocupação em não trabalhar apenas com estruturas de gêneros, mas, principalmente, com as práticas nas quais os gêneros estão inseridos, contribuindo para que o discente compreenda a funcionalidade que a escrita tem para a sua vida profissional.

A tendência do WID que circulou nos Estados Unidos também se fez presente na reformulação do ensino de escrita na França. Segundo Donahue (op.cit.), embora existam as teorias de gêneros como ação social, continua-se, ainda hoje, ensinando tipologias e formas fixas na escola básica e em cursos preparatórios de vestibular. A autora nos assegura que a modificação no ensino de gêneros nesses contextos é complicada, tendo em vista que já existe uma concepção de gênero como algo fixo e marcado por características estruturais. Por isso, a dificuldade pela compreensão de gênero como prática social e, conseqüentemente, pelo ensino deste como ação social.

A noção de gênero como atividades discursivas ingressa na França por intermédio da Escola de Genebra, em especial pelas pesquisas desenvolvidas por Bronckart. A partir desse momento, os estudiosos franceses perceberam as tipologias textuais como interativas e começaram a conceber o gênero como uma ferramenta cultural e, assim, um modo de atuar com a escrita nas disciplinas.

Os pesquisadores envolvidos com a temática dos gêneros compreendem a importância de ensiná-los nas disciplinas, porque estas permitem o reconhecimento da comunidade disciplinar, uma vez que cada uma das disciplinas é marcada pelo seu modo de pensar, agir e falar e, conseqüentemente, entendem que a expressão com a escrita difere de uma disciplina para outra (DONAHUE, 2007).

É importante destacar que o ensino de gêneros é complexo, uma vez que a concepção de escrita como algo estático e genérico já está enraizada na mente das pessoas. Como

consequência disso, o movimento de escrita nas disciplinas torna-se complexo, pois as práticas de escrita não são estáticas nem genéricas.

Em suma, podemos considerar que o movimento WID surgiu em um contexto no qual se buscava redirecionar o ensino da escrita, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes nas disciplinas por intermédio de gêneros que pudessem ser úteis na vida acadêmica e profissional dos discentes.

Nesse contexto de redirecionamento do ensino da escrita, Carter (2007), baseado em Russell (2007), defende que a escrita, fora das disciplinas, parece ser transparente porque os indivíduos pertencem a um determinado campo disciplinar não conseguem, com facilidade, identificar as características próprias da escrita de um campo que não seja o seu. Isso ocorre porque estudiosos das áreas aprendem a escrever em um processo de aculturação⁴ de aprendizagem lento, ou melhor, podem aprender a escrever em determinada disciplina com a própria prática de escrita nessa disciplina. Por exemplo, um estudante recém-ingresso em um curso técnico de informática não compreenderá como se deve escrever um relatório de pesquisa, como um estudante do mesmo curso que já tenha experiência com tal prática. A escrita do relatório para o estudante recém-ingresso vai parecer, aparentemente, transparente. Todavia, com o passar do tempo, esse estudante perceberá como é desenvolvida a escrita de relatório em determinada disciplina e, assim, desenvolverá mecanismos para a escrita em seu campo disciplinar.

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Anderson e Burget (s/d) afirmam que a escrita contribui para o aprendizado nas disciplinas, porque o aluno precisa dominar os conteúdos para poder escrever determinados textos acadêmicos, e que cada uma das disciplinas constitui um modo distinto de escrever, logo, aprender a escrever de uma forma disciplinar é, simultaneamente, aprender a pensar e agir do modo que constituem a disciplina. Como consequência disso, o estudante domina mais o conteúdo das disciplinas porque desenvolve estratégias de escrita segundo as necessidades de cada campo disciplinar.

Bazerman (1995), preocupado também com a escrita nas disciplinas, declara que essa é diferente da escrita popular, da escrita de revistas, enciclopédias e outras referências para não especialistas. Para ele, a escrita nas áreas específicas (Biologia, Física, Psicologia, História da Arte...) apresenta suas especificidades e, por isso, os métodos desenvolvidos em cada uma delas devem ser distintos (op. cit., p. 381).

⁴ Envolvimento com os saberes de determinadas disciplinas.

Além disso, segundo Bazerman (1995), cada comunidade precisa organizar as suas informações para poder convencer os sujeitos a compreenderem as ideias de uma disciplina específica. Para isso, é preciso escrever de modo a fornecer ao sujeito-leitor ferramentas de interpretação específicas de uma disciplina.

Nesse sentido, deve-se dar importância à escrita nas disciplinas, visto que esse modo de escrever permite desenvolver habilidades distintas em cada área, contribuindo, assim, para uma melhor formação do estudante, seja acadêmica, seja profissional.

Silva (2012) corrobora com Bazerman (1995), quando trata da escrita acadêmica/disciplinar, afirmando que essa é contextualizada e que é produzida de maneiras retóricas diferentes. Segundo ele, (op. cit., p. 102), “as práticas de letramento acadêmicas teriam características e convenções variantes motivadas pelas maneiras que as diferentes disciplinas descrevem, recortam e categorizam a realidade”.

Em outras palavras, as práticas de letramento, e nesse caso as práticas de escrita, apresentam características distintas que são marcadas pelo modo de cada disciplina desenvolver o conhecimento. Silva (op.cit), assim como Bazerman (1995), entende que cada área do conhecimento tem peculiaridades no modo de desenvolver o seu conhecimento as quais devem ser consideradas no momento de lidar com as práticas letradas disciplinares. Isso é importante uma vez que, ao atentar para as peculiaridades de cada disciplina nos contextos de produção, o movimento de escrita nas disciplinas pode contribuir para a aprendizagem do aluno e também para a produção de conhecimento disciplinar.

Sendo assim, ao considerarmos a escrita como uma prática social situada, estamos entendendo que a abordagem WID é relevante, visto que favorece uma nova forma do ensino da escrita, como vimos no caso dos E.UA. e da França. Partindo da premissa de que o foco de escrita nas áreas específicas contribui para um melhor desenvolvimento das habilidades de escrita e compreensão de uma disciplina no processo de ensino/aprendizagem da escrita, podemos considerar essa abordagem de ensino uma estratégia produtiva para os cursos de escrita que são ofertados nas graduações e no ensino técnico.

Com tais explicações, percebemos que a escrita apresenta peculiaridades nas diferentes disciplinas necessitando, assim, de diferentes abordagens para cada comunidade disciplinar. Em decorrência disso, o estudo da escrita nas disciplinas exige métodos variados, conforme cada comunidade disciplinar e, por isso, é importante o ensino da escrita nas disciplinas tendo em vista que cada uma constitui linguagens e métodos específicos (BAZERMAN, 1995).

Em relação as abordagens de ensino de escrita nas disciplinas, Bawarshi e Reiff (2013) nos apresentam duas. A primeira é de Ann Johns (2007) que visa à construção de comunidades interdisciplinares de aprendizagem em que os estudantes tomariam lugares de pesquisadores em suas “classes de conteúdos”. Essa abordagem promove “a consciência de gêneros e situa a aprendizagem de gêneros” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.249).

Ann Johns (op.cit) traz um breve relato de algumas experiências com as “comunidades interdisciplinares” e entre elas há uma sobre a produção de um “ensaio” na disciplina de Biologia. Segundo o professor que conduzia essa disciplina, os alunos calouros que ainda não estavam acostumados com o ensino superior não alcançaram no primeiro exame da disciplina o que se esperava de um “ensaio” em biologia. Percebendo isso, o professor da disciplina de biologia reuniu algumas das respostas dos alunos e os estimulou a refletir sobre o que estava adequado ou não às exigências da disciplina. O resultado foi promissor uma vez que os estudantes compreenderam, por intermédio da análise e reflexão das respostas, o que era necessário a um “ensaio” nas aulas de Biologia.

Esse método de ensino de gêneros em comunidades interdisciplinares é importante dado que desenvolve no estudante a capacidade de refletir sobre a adequação dos gêneros às exigências de cada disciplina, já que este terá que adaptar a sua escrita à comunidade disciplinar a qual está ligado.

O segundo método referente ao ensino da escrita nas disciplinas é apresentado por Carter (2007) que propõe conceber a escrita nas disciplinas a partir de quatro macrogêneros: solução de problemas, investigação empírica, pesquisas baseadas em fontes escritas e desempenho. Esses macrogêneros são divididos de acordo com os campos disciplinares, ou seja, para cada ramo disciplinar (exatas, saúde, humanas...), há um método de se trabalhar gêneros nessas áreas.

Segundo Carter (2007.), a dificuldade de se trabalhar com a escrita nas disciplinas está posta na concepção de escrita adotada. Para ele, a concepção de escrita nas disciplinas deve ser adotada de acordo com a própria disciplina. Em virtude disso, o trabalho com os macrogêneros torna-se considerável tendo em vista que para cada campo disciplinar um macrogênero é como um ponto de partida para os textos que possam ser desenvolvidos pelos alunos em determinada disciplina.

Essa concepção é considerada interdisciplinar e “educa para o conhecimento amplo das disciplinas acadêmicas” (JOHNS, 2007, p.249), porque possibilita trabalhar com os alunos as variações dos textos de acordo com as disciplinas e permite que os estudantes desenvolvam respostas de acordo com as exigências de uma disciplina. Sendo assim,

podemos considerar a abordagem de Carter (op.cit) importante para o trabalho de gêneros nas disciplinas, visto que se preocupa com o desenvolvimento e o aprimoramento da escrita dos discentes, de acordo com cada comunidade disciplinar.

A abordagem de Carter nos mostra ser mais sistematizada no que diz respeito à própria prática do ensino de escrita nas disciplinas. Isso ocorre porque o autor tem a preocupação de formular os macrogêneros que mais se aproximam dos campos disciplinares, facilitando, assim, o trabalho daqueles que estão preocupados em desenvolver o WID. Isso não quer dizer, todavia, que a abordagem de Ann Jonhs se torne dispensável para o desenvolvimento do trabalho com escrita nas disciplinas. Essa abordagem é viável, quando o objetivo maior é desenvolver no aluno a capacidade crítica do modo como a escrita deve se adequar a cada disciplina. Ou seja, a utilização dos métodos de ensino de escrita nas disciplinas vai depender do objetivo que o professor queira alcançar ao trabalhar com as práticas de escrita de seus alunos.

Não podemos afirmar, portanto, que o trabalho com o ensino de gêneros nas disciplinas encerra com as concepções de Ann Jonhs ou de Carter. A própria Ann Jonhs afirma que esse trabalho está apenas iniciando e que muito se tem a pesquisar ainda. Sendo assim, podemos considerar a importância do presente trabalho monográfico ao propormos uma reflexão sobre a escrita nas disciplinas, principalmente no Brasil, onde ainda são poucas as pesquisas desenvolvidas nessa área.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo detalhamos as informações sobre o tipo e a natureza dessa pesquisa, os sujeitos participantes, como foram coletados os dados, e como elencamos as categorias de análise.

Essa pesquisa “(...) explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 73) classificando-se, portanto, como empírica de natureza qualitativa. É necessário esclarecermos que essa pesquisa apresenta estilo etnográfico, considerando o(s) significado(s) atribuído(s) pelos sujeitos pesquisados em relação ao objeto de estudo, as práticas de escrita.

Observamos, descrevemos e analisamos a percepção de professores sobre as práticas de escrita que consideram relevantes na formação dos futuros técnicos. Além disso, foi estabelecida a correlação entre essa percepção e o que prescrevem as ementas de LP destinadas ao Ensino Médio Integrado.

Portanto, a pesquisa tem como foco a visão de professores de componentes curriculares específicos sobre as práticas de escrita desenvolvidas em suas disciplinas nos cursos (descritos no quadro 1) de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *campus* de Campina Grande e de Souza. A escolha desses locais ocorreu, primeiramente, devido ao acesso de maior facilidade ao campo de pesquisa por parte da pesquisadora. É necessário destacar, ainda, que à priori a ideia era de ter as informações apenas do *campus* de Campina Grande, mas em decorrência da dificuldade na coleta de dados, escolhemos também o *campus* de Souza.

O quadro 1, a seguir, discrimina os componentes curriculares e os cursos em que atuam os professores colaboradores de Campina Grande (P1, P2, P3, P4,P5, P6 e P7) e de Souza (P8, P9 e P10).

Quadro 1
Componentes específicos e cursos objetos de atuação dos professores pesquisados

CURSOS	COMPONENTES CURRÍCULARES ESPECÍFICOS ⁵
Petróleo e Gás	Eletroeletrônica
Informática	Tópico especial, Algoritmo, Redes de Computadores, Banco de dados, Linguagens de Programação, Estrutura de dados.

⁵ Entendemos componentes curriculares como as disciplinas que direcionam para a formação acadêmica/profissional específica do estudante. Essa nomenclatura adotada por nós é com base na matriz dos cursos de Ensino Médio Integrado, disponibilizadas no site do IFPB.

Técnico em Agroindústria	Microbiologia, Conservação de Alimentos, Tecnologia de frutas e hortaliças, Controle de Qualidade de Alimentos, Tecnologia de Carnes e Pescados
Meio Ambiente	Energias renováveis – Saneamento Ambiental
Mineração	Introdução à Informática
Manutenção e Suporte em Informática	Fundamentos de Redes

Dados da pesquisadora

O quadro 1 informa o número de cursos integrados (6) e de componentes específicos (15) em que atuam os professores colaboradores da pesquisa. Na análise dos dados não nos restringimos ao um determinado curso, mas, aos componentes específicos em que atuam os professores pesquisados.

O quadro 2, a seguir, discrimina a correspondência entre os docentes e os componentes específicos pelos quais são responsáveis.

Quadro 2
Correspondência entre professores e componentes específicos

PROFESSORES (P _N)	COMPONENTES ESPECÍFICOS
P1	Redes de Computadores, Banco de Dados, Linguagens de Programação e Estrutura de Dados
P2	Introdução à informática
P3	Fundamentos de redes
P4	Fundamentos de redes
P5	Algoritmo
P6	Tópico Especial
P7	Eletroeletrônica
P8	Microbiologia, Conservação de Alimentos e Tecnologia de frutas e hortaliças
P9	Energias renováveis – Saneamento Ambiental
P10	Controle de Qualidade de Alimentos e Tecnologia de Carnes e Pescados

A seleção dos professores (sete de Campina Grande e três de Souza) e dos respectivos componentes se deu em duas situações. A primeira, a partir da participação da pesquisadora em duas reuniões com a presença da direção de ensino e os professores dos componentes

específicos de diversos cursos, no campus de Campina Grande. Essas reuniões tiveram como objetivo discutir aspectos concernentes à atuação dos professores, horários e disponibilidades, entre outras questões burocráticas. Foram nessas reuniões que a pesquisadora teve oportunidade de explicar um pouco da pesquisa e, também, de aplicar alguns questionários. A segunda situação, a partir da comunicação com os docentes de Souza, realizada por intermédio de uma professora conhecida da pesquisadora, ocorreu via email e foram enviados os questionários aos professores que se disponibilizaram colaborar com a pesquisa.

O primeiro instrumento de coleta dos dados consistiu de um questionário (ver apêndice A), enviado para os dois grupos de professores, respondido via e-mail, por uma parte dos professores, e presencial, por outra parte. Esse questionário envolve questões relacionadas aos gêneros escritos, habitualmente solicitados pelos professores, por ocasião das atividades docentes; às dificuldades por eles enfrentadas em relação ao desenvolvimento do trabalho com as práticas de leitura e escrita requeridas nos componentes por eles ministrados; às possíveis contribuições de LP para melhor desempenho do alunado na sua formação. Utilizamos trechos (TN) das respostas dos professores aos questionários.

O segundo instrumento de coleta de dados são as ementas de Língua Portuguesa (1º, 2º e 3º Ano) destinadas ao Ensino Médio Integrado do IFPB, disponibilizadas pela direção de ensino do *campus* de Campina Grande. Escolhemos as três ementas porque nos permitem ter uma noção mais detida dos conteúdos destinados à cada ano do Ensino Médio.

Destacamos, portanto, que o *corpus* da pesquisa é de duas naturezas. A primeira, que corresponde à resposta aos questionários, é empírica. A segunda, de natureza documental, a saber, as ementas de LP.

No que diz respeito aos procedimentos de análise, formulamos três macrocategorias, com base nas respostas obtidas com o questionário, que constituíram parte do *corpus* da pesquisa: (1) práticas de escrita requeridas pelos professores pesquisados; (2) dificuldades dos alunos nas práticas de leitura, escrita e gramática; (3) práticas consideradas pertinentes para o componente Língua Portuguesa.

Em práticas de escrita requeridas pelos professores, observamos quais são os gêneros mais requisitados em componentes curriculares da área de formação. Em dificuldades dos alunos nas práticas de leitura e escrita, destacamos os fatores que mais têm dificultado o desenvolvimento do aluno no que se refere à leitura e à escrita de textos da sua área. Em práticas consideradas pertinentes no componente Língua Portuguesa, identificamos quais os gêneros considerados mais adequados, pelos professores, que podem ser ensinados em LP e contribuir no desenvolvimento dos alunos em outros componentes cursados por eles.

É importante destacarmos que o foco dessa pesquisa são as práticas de escrita, todavia, os dados nos levaram a considerar, também, as dificuldades dos alunos na leitura e na gramática, já que foram dificuldades apontadas pelos professores como recorrentes no desempenho dos alunos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Organizamos este capítulo em três seções: (1) Práticas de escrita requeridas pelos professores pesquisados; (2) Dificuldades dos alunos nas práticas de leitura e de escrita e na gramática; e (3) Correlação entre práticas consideradas pertinentes no componente Língua Portuguesa e as ementas de Língua Portuguesa.

3.1 Práticas de escrita requeridas pelos professores pesquisados

A identificação das práticas de escrita mais produzidas em determinado campo disciplinar contribui para que percebamos os usos e a funcionalidade que exercem dentro desse dado campo. Nesse sentido, indagamos os professores de componentes específicos dos cursos do Ensino Médio Integrado do IFPB sobre o(s) tipo(s) de texto(s) escrito(s) que eles costumavam solicitar dos seus alunos. A seguir, no quadro 03, apresentamos a lista dos textos mais requeridos pelos professores:

Gráfico 01
Práticas de escrita mais solicitadas pelos professores dos componentes específicos



Ao observarmos o gráfico 01, percebemos que exposição em PowerPoint, fichamento, resumo e textos de análise apresentam um número menor de ocorrências (1, 2, 3 e 2, respectivamente), enquanto que projetos e relatórios são mais recorrentes (5 e 7 ocorrências, respectivamente). Percebemos, então, a situação (MILLER, 2012) exige uma maior produção de projetos e relatórios e, em decorrência disso, os estudantes têm que criar os seus *motivos* (MILLER, 2012) para cumprir as exigências das situações.

Podemos observar, também, que as práticas de escrita menos recorrentes são aquelas cuja principal finalidade parece ser a de registro e/ou comprovação de leituras. Como é o

caso, por exemplo, do fichamento e do resumo que são produzidos com vistas a sumarizar ideias de um determinado texto. No caso da exposição em PowerPoint e dos textos de análise, podemos considerar que são atividades também que envolvem registro/comprovação de leituras, porque necessitam de um ou mais textos norteadores para concretizarem a sua funcionalidade, seja a de expor alguma pesquisa, texto ou análise, no caso da exposição em PowerPoint; seja a de apresentar um resultado de uma pesquisa ou analisar uma dada situação-problema apresentada pelo professor, no caso da análise.

Fichamento, resumo, exposição em PowerPoint e textos de análise são os gêneros que envolvem exercícios de leitura, e que são recorrentes em diversas áreas do conhecimento. Ou seja, são atividades comuns em várias áreas do saber. Por isso, podem ser consideradas práticas voltadas para finalidades mais gerais de aprendizagem, como nos indicam os professores colaboradores que afirmam solicitar atividades de comprovação/registro de leitura em catorze componentes específicos. O número pode parecer abrangente, todavia, todas as disciplinas em que são desenvolvidas atividades de registro de leitura, possivelmente, as utilizam como princípio para uma atividade de pesquisa que são as produções de projetos e relatórios.

Já com relação às práticas de escrita mais recorrentes, relatório e projeto, podemos verificar que estas parecem estar mais voltadas para a área de pesquisa da qual os sujeitos fazem parte. Essas práticas, diferentemente das mencionadas anteriormente, requisitam o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de reflexão ligadas à produção de conhecimentos do campo disciplinar no qual os sujeitos estão inseridos. Desse modo, podemos afirmar que se trata de práticas mais específicas, se comparadas às práticas voltadas para o registro/comprovação de leituras, visto que aquelas estão relacionadas mais diretamente às práticas acadêmicas e/ou profissionais dos alunos.

Observamos, assim, que os relatórios e os projetos são as duas práticas que mais têm recorrência para o aprendizado dos alunos nas disciplinas específicas, como evidencia o quadro 03. No entanto, essas práticas voltadas para finalidades específicas de aprendizagem não dispensam o grupo de finalidades mais gerais, uma vez que estas são práticas de registro de leitura que servem de apoio para outras práticas que são/serão desenvolvidas, no caso, os projetos e os relatórios.

Percebemos, então, que os relatórios e os projetos permitem que os estudantes e os professores desenvolvam práticas de escrita satisfatórias em seu campo disciplinar. Desse modo, as práticas de escrita direcionadas às disciplinas possibilitam uma escrita coerente e

satisfatória nos componentes curriculares de formação dos alunos e área de atuação dos professores.

O gráfico 1 nos leva a compreender, então, que a adoção da abordagem da escrita nas disciplinas (WID) demonstra ser coerente em cursos de Ensino Médio Integrado, pois permite ao aluno desenvolver trabalhos de pesquisa voltados para a sua área de formação, além de contribuir para a relação interdisciplinar entre Língua Portuguesa e os componentes curriculares específicos de formação técnica dos estudantes, como ocorreu nos Estados Unidos (RUSSEL et.al., 2007) e na França (DONAHUE, 2007).

Concluimos, então, que as práticas de escrita voltadas para finalidades mais específicas das disciplinas (relatório e projeto) são as mais desenvolvidas nos componentes curriculares específicos, como apresentamos no quadro 03. Vejamos, na próxima seção, que dificuldades os alunos sentem quando realizam as práticas de escrita que lhes são solicitadas pelos professores.

3.2 Dificuldades dos alunos nas práticas escrita e de leitura e na gramática

Entendemos ser necessário identificar as principais dificuldades dos estudantes demonstradas na disciplina Língua Portuguesa ministrada nos cursos de formação dos quais participam, porque essas dificuldades podem justificar os motivos pelos quais não alcançam êxito em suas produções escritas. Ao indagarmos os professores de componentes curriculares específicos quanto às dificuldades que eles percebem nos alunos, eles apontam dificuldades relativas à gramática, leitura e escrita.

Segundo os professores, os alunos apresentam suas maiores dificuldades gramaticais, segundo demonstram os trechos (doravante T) a seguir:

T1

Principalmente dificuldades na grafia correta das palavras, nas concordâncias (...). [P3]⁶

T2

(...) conjugação verbal, gramática básica. [P4].

É possível que essas inadequações gramaticais, apontadas por P3 e P4, não afetem diretamente o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em sua essência. Todavia, é considerável que, havendo inadequações da gramática no texto dos alunos, estes perdem credibilidade no que diz respeito ao aspecto linguístico/textual.

⁶ Os trechos apresentados aparecem tal como foram escritos pelos professores colaboradores.

Em relação às dificuldades de leitura, o aluno não consegue manter o foco nem interpretar os textos, como afirmam P1, P2 e P6:

T3

Em alguns casos (...) dificuldade no entendimento do conteúdo do texto. [P1]

T4

Manter o foco do aluno no que ele está lendo é de extrema dificuldade, principalmente quando ele para isso está fazendo uso do computador e da internet. [P2]

T5

As dificuldades surgem devido ao pouco ou inexistente contato com textos, que dificultam a construção e elaboração de ideias/texto com fundamento teórico. [P6]

Esses trechos revelam que as atividades de leitura não são realizadas com êxito por parte dos alunos, porque não conseguem dar atenção ao que está sendo lido, e como consequência disso, não compreendem o texto. Ademais, sabendo-se que não conseguem realizar leituras satisfatórias dos textos, os estudantes não conseguirão, possivelmente, fazer leituras de compreensão e interpretação. Isso ocorre porque, como não compreendem o linguístico, não realizam uma leitura proficiente que permita relacionar o conhecimento linguístico ao conhecimento enciclopédico⁷ e às experiências comuns do dia-dia.

Além disso, P6 indica que as poucas ou inexistentes atividades de leitura o que dificultam todas as outras atividades que têm origem na leitura, como é o caso da escrita de textos com base teórica.

Essas afirmações dos professores sinalizam, assim, que a falta de leitura constante, como indica P6, pode ocasionar algumas dificuldades básicas em relação à leitura como, por exemplo, falta de concentração e grande dificuldade de interpretação textual. Em decorrência disso, os alunos podem não alcançar êxito em leitura de textos de sua área e também em práticas de escrita, tendo em vista que leitura e escrita estão associadas à aprendizagem.

Em relação às dificuldades de escrita, é perceptível, pelas respostas dos professores, que, em decorrência do déficit nas práticas de leitura, os estudantes apresentam dificuldades em escrever os textos com suas próprias palavras e, sendo assim, acabam por fazerem cópias literais dos textos motivadores, ou seja, não conseguem sintetizar as ideias com suas próprias palavras. Em decorrência, também, da dificuldade de leitura e de interpretação de textos, os alunos não conseguem organizar as ideias para escreverem, sentem dificuldades de:

T6

(...) organização do raciocínio. [P3]

⁷ Entende-se por conhecimento enciclopédico aquele adquirido ao longo da vida.

T7

(...) Expressar uma ideia. [P7]

T8

Nos resumos o principal problema é condensar as ideias do texto motivador, na maior parte das vezes o resumo torna-se um recorte do texto fornecido. Nos relatórios há uma dificuldade entre estabelecer uma relação entre os objetivos e a conclusão. [P10]

O que observamos nesses dados é que as práticas de leitura e escrita encontram-se interligadas de modo que a primeira interfere no êxito da segunda. Sendo assim, apoiamos atividades de leitura e escrita em LP que sejam direcionadas à área de formação do estudante, permitindo este desenvolver com mais eficácia a sua aprendizagem no campo disciplinar de estudo e na disciplina Língua Portuguesa.

Uma vez elencadas as dificuldades dos alunos sob a ótica dos seus professores, surge-nos o questionamento Por que esses alunos apresentam tantas dificuldades nas práticas de leitura e de escrita? É possível que tais dificuldades possam vir da educação básica e, hoje, reflitam em suas práticas acadêmicas/profissionais.

Além disso, as possíveis exigências dos componentes específicos atreladas ao despreparo dos alunos parecem que agravam ainda mais os resultados pouco satisfatórios, como nos apontam os professores. Ademais, é possível, ainda, que as aulas de LP não estejam ligadas aos conhecimentos necessários para os estudantes no que diz respeito às práticas de leitura e escrita que eles, de fato, precisam e isso pode ser mais um agravante que compromete o desempenho dos alunos nos componentes curriculares específicos.

Percebemos, então, que as maiores dificuldades dos alunos estão na leitura visto que não são leitores proficientes e isso prejudica, conseqüentemente, as práticas de escrita desenvolvidas nas disciplinas específicas.

Na seção seguinte, apresentamos quais as práticas consideradas pertinentes em LP sob as concepções de professores dos componentes curriculares específicos e a correlação dessas percepções com as ementas de LP referente a cada ano do Ensino Médio Integrado.

3.3 Práticas de escrita consideradas pertinentes no componente Língua Portuguesa e sua correlação com as ementas de LP

Ao entendermos que o diálogo entre professores de Língua Portuguesa e componentes curriculares específicos é crucial para o planejamento didático de LP de modo que possa

atender às práticas de escrita (mas também as de leitura) desenvolvidas, indagamos os professores sobre as práticas de escrita que consideram pertinentes na disciplina LP.

De acordo com as afirmações feitas, as práticas de escrita que deveriam ser contempladas no ensino de Língua Portuguesa são aquelas que são específicas de cursos de Ensino Médio Integrado, no sentido de que materializam as produções de conhecimento dessa área, no caso em foco, os projetos e os relatórios.

Observamos que, na concepção desses professores, a preocupação em destaque são com as práticas de leitura (leitura instrumental e maior carga de leitura – cinco professores apontaram isso), seguida das práticas de escrita (escrita de textos da área e escrita correta – quatro professores destacaram), e da prática interdisciplinar (LP e componentes específicos – dois professores afirmaram).

É possível que tais preocupações dos professores ocorram como consequência das maiores dificuldades de aprendizagem dos estudantes nos componentes específicos, como mostramos na seção anterior.

Em virtude disso, os professores, (in)conscientemente, associam as práticas adequadas para o ensino técnico àquelas que amenizam as dificuldades básicas dos alunos. Isso não quer dizer, necessariamente, que as dificuldades básicas dos alunos são as mais pertinentes para o Ensino Médio Integrado (por exemplo, realizar atividades gramaticais sem alguma finalidade específica na vida social do aluno).

Sendo assim, verificamos que, subjacente às práticas consideradas pertinentes pelos professores, há duas concepções de Práticas de Escrita: uma voltada para aprendizagem mais geral e outra para as necessidades específicas das disciplinas.

A concepção de Práticas de Escrita voltada para aprendizagem mais geral diz respeito às práticas sinalizadas nos seguintes trechos:

T9

É de fundamental importância. A boa comunicação e escrita de forma correta é um diferencial na vida das pessoas e principalmente para uma boa colocação no mercado de trabalho. [P3]

T10

Mais leitura no dia-dia; carga horária maior para a disciplina de português. [P7]

T11

Acredito que se deve explorar bastante a leitura em sala de aula, a interpretação de textos, a elaboração de textos, e principalmente, a discussão desses textos entre os alunos. [P9]

P3, P7 e P9 indicam ser fundamentalmente necessário o “ensino de escrita correta” (P3), a indicação de mais leitura e uma carga horária maior para LP (P7), bem como a interpretação de texto, leitura em sala de aula e discussão de textos entre os alunos. Sabemos que essas práticas são necessárias em todas as áreas do conhecimento. O domínio da leitura, da interpretação textual e de uma escrita adequada permite que o indivíduo seja mais autônomo em suas práticas escolares/acadêmicas e tenha êxito no contexto acadêmico/profissional.

Chamamos atenção, nesse caso, ao que se refere às práticas apontadas por P3, P7 e P9 que devem, sobremaneira, ser ensinadas, como demonstram os trechos das ementas de LP:

T12

Prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Fatores de textualidade. Literatura brasileira e afro-brasileira, conforme Lei 10.639/2003. Da literatura de informação ao Arcadismo. Leitura e análise de textos literários (poemas, crônicas, contos e romances). Análise linguística com ênfase no domínio da Norma Culta. (Ementa do 1º Ano)

T13

Gêneros e tipos/sequências textuais. Intertextualidade. Relações de sentido no texto. Aspectos morfosintáticos. Produção textual. Aspectos normativos da Língua Portuguesa. Literatura brasileira e afro-brasileira, conforme Lei 10.639/2003. (Ementa do 2º Ano)

T14

Conceito de texto em diferentes perspectivas linguísticas. Leitura, análise e produção textual. Produção de diferentes gêneros textuais, com ênfase na estruturação argumentativa do discurso e nas estruturas linguístico-textuais que compõem os diferentes gêneros. Valor expressivo da sintaxe. Elaboração de textos técnico-científicos. Dos movimentos de vanguarda à literatura contemporânea. A produção literária africana de expressão portuguesa. O papel da literatura como denúncia social e como expressão artística. (Ementa do 3º Ano)

Notamos, portanto, que a ementa do primeiro ano (T12) indica o estudo de diferentes gêneros textuais que podem, ou não, fazer parte do campo disciplinar de estudo dos alunos. Ainda referente à T12, é notável que aponta para atividades que trabalham os fatores de textualidade e isso contribui para a interpretação dos estudantes em seus diversos textos de leitura, seja de seu campo de estudo ou não.

Percebemos, também, que a ementa do segundo ano (T13) complementa as atividades que devem ser desenvolvidas no primeiro ano (T12). Ou seja, enquanto que no primeiro ano são desenvolvidas atividades que permitam ao aluno reconhecer os fatores de textualidade; no segundo ano, o aluno terá a capacidade compreender a intertextualidade e as relações de

sentido presentes no texto. Desse modo, o estudante terá maior conhecimento sobre leitura e poderá realizá-la com proficiência.

Além disso, o desenvolvimento das práticas de escrita (e de leitura) de textos deve seguir uma linha argumentativa de discurso que, possivelmente, contribua no campo de formação dos discentes dos cursos de Ensino Médio Integrado, como demonstra em T14.

Sendo assim, as práticas indicadas por P3, P7 e P9 são coerentes com o que está nas ementas de LP. Todavia, estão direcionadas à aprendizagem mais geral porque não especificam a relação com as práticas acadêmicas/profissionais dos alunos. Ou seja, as contribuições sugeridas pelos professores aqui referidos devem estar presentes em todos os campos disciplinares, uma vez que é necessidade geral saber ler, compreender e escrever textos em quaisquer campos do saber.

A segunda concepção de Práticas de Escrita presente nas respostas dos professores é denominada de LP voltada para as necessidades específicas das disciplinas. Os professores P1, P5 e P10 sinalizam essa concepção, quando afirmam quais práticas são consideradas pertinentes para o ensino de LP nos cursos de Ensino Médio Integrado, como observamos nos trechos a seguir.

T15

O ensino da língua portuguesa, principalmente em cursos técnicos, deveria exercitar ao máximo a escrita dos principais tipos de textos que serão utilizados pelos alunos. Neste sentido uma alternativa seria considerar trabalhos conjuntos das disciplinas técnicas com as disciplinas de língua portuguesa de modo que os alunos pudessem verificar correções e sugestões para os trabalhos solicitados nas disciplinas técnicas. [P1]

T16

As disciplinas deveriam abordar a leitura de material técnico dos cursos. Além disso, deveriam abordar técnicas para a escrita de relatórios. [P5]

T17

No campus há um abismo entre o ensino de línguas e as demais áreas (na verdade entre todas), disciplinas que deverias estar diretamente conectadas (ex.: português instrumental e Laboratório I) seguem modelos de escritas distintos. Um exemplo dessa distinção é o relatório que é solicitado pelas disciplinas, cada docente segue um modelo “próprio”. Nesse contexto o aluno não consegue estabelecer laços fortes entre teoria e prática profissional. [P10]

Os dados nos mostram também que as práticas consideradas pertinentes em LP são aquelas que contribuem para a formação profissional e acadêmica dos estudantes, e no caso aqui referido, são práticas de leitura e escrita que estejam atreladas às possíveis ações que são/serão praticadas pelos alunos durante o seu curso.

Além disso, P1 e P10 requisitam

o trabalho conjunto de LP com disciplinas do campo específico dos estudantes. Desse modo, os professores dos componentes curriculares específicos concebem que a interdisciplinaridade contribui para o aprendizado do aluno. É nesse aspecto que P10 demonstra sua insatisfação, quando afirma que o aluno não consegue associar teoria e prática em virtude de cada professor estabelecer um modelo distinto de relatório.

Nesse sentido, observamos que os trechos acima descritos (T15, T16 e T17) confirmam o que Bazerman (1995) declara sobre a escrita nas disciplinas. Para esse autor, o WID deve ter uma metodologia própria de ensino que busque correlacionar os assuntos da componente língua com os assuntos técnicos vistos pelos alunos, como assim sugerem P1, P5 e P10 em suas afirmações.

Considerarmos importante, portanto, essa posição de Bazerman (1995), porque a escrita em cada campo disciplinar apresenta as suas peculiaridades. Desse modo, as práticas de escrita desenvolvidas no curso Petróleo e Gás são distintas das desenvolvidas no curso de Informática, que são distintas, por sua vez, das produzidas em Agronomia, e assim por diante.

Portanto, o estabelecimento de relações interdisciplinares entre a disciplina Língua Portuguesa e os componentes específicos de formação é uma fator importante, segundo P1, P5 e P10, porque percebem as práticas de escrita específicas de uma disciplina como uma estratégia que permite sanar as dificuldades dos discentes nas práticas de escrita (e leitura) desenvolvidas nas disciplinas específicas.

É necessário, ainda, destacar que os professores solicitam dos seus alunos práticas que são concernentes tanto ao conhecimento geral (em “Práticas de escrita requeridas pelos professores pesquisados”) das disciplinas quanto das necessidades específicas dos componentes curriculares de formação do aluno. Desse modo, as dificuldades básicas dos alunos parecem interferir na consideração dos professores quanto ao que é/será pertinente ensinar em LP, quando se tem o objetivo de contribuir para a formação acadêmica/profissional dos estudantes.

Por essa razão, observamos as ementas de LP e percebemos que quase nada do direcionamento da disciplina é voltado para a contribuição acadêmica/profissional dos discentes. Apenas a ementa do terceiro ano indica, especificamente, a produção de textos técnico/científicos, como demonstra o trecho abaixo:

T18

Conceito de texto em diferentes perspectivas linguísticas. Leitura, análise e produção textual Produção de diferentes gêneros textuais, com ênfase na estruturação argumentativa do discurso e nas estruturas linguístico-textuais

que compõem os diferentes gêneros. Valor expressivo da sintaxe. Elaboração de textos técnico-científicos. Dos movimentos de vanguarda à literatura contemporânea. A produção literária africana de expressão portuguesa. O papel da literatura como denúncia social e como expressão artística. (Ementa do 3º Ano)

Com a ementa acima, observamos o direcionamento do estudo do texto por intermédio de produções textuais, leitura e análise. Há, também, estudos de gramática e de literatura. É importante destacar a ocorrência de produções de textos técnico/científicos.

Podemos perceber, então, em T18 que o direcionamento para práticas que pertençam ao campo disciplinar dos alunos não é colocado de modo explícito em todas as ementas de LP destinadas ao Ensino Médio Integrado. Apenas na diretriz de LP para o terceiro ano é que há a obrigação do ensino de textos que contribuam na formação acadêmica/profissional dos estudantes. Essa falta de direcionamento à produção de escrita na área dos alunos pode ser um dos fatores que ocasionam as diversas dificuldades dos alunos nas práticas de escrita (e leitura), apresentadas no tópico anterior.

Além disso, as práticas de interdisciplinaridade indicadas por P1 e P10 não são esclarecidas nas ementas de LP. Isso não implica dizer que é obrigatório à realização de tal prática. Todavia, em decorrência desse não esclarecimento, os professores de LP não se veem na obrigação de realizarem tal trabalho. E, por mais esse motivo, os estudantes não têm a oportunidade de desenvolverem as práticas de escrita específicas do seu curso.

Desse modo, as práticas consideradas pertinentes por P1, P5 e P10 são direcionadas às necessidades específicas das disciplinas porque têm a preocupação de contribuir para a formação acadêmica/profissional dos alunos e tais práticas se correlacionam aos trabalhos apresentados por Carter (2007) e Ann Johns (2007) que têm como preocupação o aperfeiçoamento da escrita dos discentes nas disciplinas específicas.

Concluimos, por um lado, que a concepção de ensino de LP apresentada por P3, P7 e P9 (voltada para aprendizagem mais geral) não pode ser desconsiderada nas aulas de LP porque tal concepção apresenta habilidades que são necessárias em todo campo do saber e estão regulamentadas pelas ementas destinadas ao Ensino Médio Integrado do IFPB. Por outro lado, a concepção apresentada por P1, P5 e P10 (voltada para as necessidades específicas das disciplinas) é reconhecida como aprendizagem específica das disciplinas, porque tem como objetivo maior desenvolver práticas de escrita (e de leitura) que contribuam diretamente na formação acadêmica/profissional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nos propomos a (1) identificar e analisar as percepções de professores de componentes curriculares específicos quanto às práticas de escrita desenvolvidas no Ensino Médio Integrado e (2) Correlacionar às práticas consideradas pertinentes pelos professores colaboradores com as ementas de Língua Portuguesa destinadas ao Ensino Médio Integrado.

Em relação ao primeiro objetivo, observamos que os professores costumam solicitar, com maior frequência, práticas de escrita que direcionam para a formação acadêmica/profissional dos seus alunos, a saber, relatórios e projetos. Percebemos, também, que, segundo os professores colaboradores, os discentes apresentam dificuldades não só nas práticas de escrita, mas também nas de leitura e em questões gramaticais.

Em relação ao segundo objetivo, observamos que, subjacentes às práticas consideradas pertinentes em LP pelos professores colaboradores, estão duas concepções a respeito do ensino de Língua Portuguesa em cursos de Ensino Médio Integrado. A primeira direciona para o que chamamos de aprendizagem geral, direcionada aos conhecimentos que são necessários em todas as áreas do saber e que também constam nas três ementas de LP que analisamos. A segunda concepção, denominamos de necessidades específicas das disciplinas. Nesse caso, as práticas a serem desenvolvidas em LP devem estar direcionadas à formação acadêmica/profissional dos alunos. É importante ressaltar que, embora essa segunda concepção não esteja posta nas ementas, ela é considerável coerente com o ensino de LP em cursos de Ensino Médio Integrado porque condiz com os métodos de Carter (2007) e Ann Johns (2007, apud BAWARSHI; REIFF, 2013).

Tendo em vista que não há essa segunda concepção no documento que parametriza o ensino de LP, entendemos que seja necessária uma reformulação nas ementas LP de modo que os conteúdos possam estar voltados para as necessidades das disciplinas e não contemplando apenas aspectos concernentes à aprendizagem geral.

É necessário também que os professores de LP se empenhem em realizar juntamente com os professores de componentes específicos a metodologia de escrita nas disciplinas de modo que tanto estes quanto os alunos possam desenvolver práticas de escrita bem sucedidas em sua área do conhecimento.

Por fim, acreditamos que a metodologia WID é importante para o redirecionamento do ensino da escrita em cursos de Ensino Médio Integrado porque permite que os alunos compreendam as práticas de escrita que são/serão desenvolvidas em seu campo disciplinar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P; BURGE, J. **A comprehensive progressive approach to fusing mastery of writing and disciplinary knowledge throughout undergraduates' studies: theory, empirical, support and development of integrated curricula.** (s/d) Disponível em: <http://evenements.univlille3.fr/litteraciesuniversitaires/cd/version_anglaise/3_4_0_authors_index.html>. Acesso em setembro de 2013.

BAWARSHI, A S; REIFF, M J. Abordagens dos estudos retóricos de gênero ao ensino da escrita. In: BAWARSHI, A S; REIFF, M J. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino.** São Paulo: Parábola, 2013. 228- 250 p.

BAZERMAN, C. Operating Knowledge. In: BAZERMAN, C. **The informed writer: using sources in the disciplines.** Boston, Toronto: Hought Mifflin Company, 1995. 379-389 p.

BAZERMAN, C; PRIOR, P. A participação nos mundos socioletrados emergentes. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez, 2007. 150-197 p.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2011, 19-46 p.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro.

CAMARGO, M J P. Vertentes do ensino de português em cursos superiores. **Avaliação** Campinas, v.16, n.2, July, 2011.

CARTER, M. **Ways of knowing, doing and writing in the disciplines.** 2007. Disponível em <<http://www.stetson.edu/other/writing-program/media/ways%20of%20knowing.pdf>> Acesso em novembro de 2013.

DONAHUE, T. Genre and Disciplinary Work in French Didactics Research. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4, 2007, Tubarão, SC. **Anais.** Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n° 28, p. 37-58, 2011.

GHIRALDELO, C M. O ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa em cursos de ciências exatas: um espaço de criação. In: ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Org). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013, p. 113- 112.

JOHNS, A M. **Genre awareness for the Novice Academic Student: Na On-Going Quest**. 2007. Disponível em:
<<http://www.usfc.sdsu.edu/~annjohns/Docs/Porte.publishedversion.%202008.pdf>> Acesso em novembro de 2013.

MILLER, C.R. Genre as social action. **Quaterly Journal of Speech**, n.70, 1984.

MILLER, C R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012, 23-32 p.

RUSSELL, D; et al. Exploring notions of genre in “Academic Literacies and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4, 2007, Tubarão, SC. **Anais**. Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da Escrita Acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: DIONÍSIO, A; MARCUSCHI, B; REINALDO, M.A. **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 97- 115.

SOUZA, E. Gêneros textuais e práticas docentes na educação profissional. In: MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. (Org.). **O ensino de línguas – concepções e práticas universitárias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 77-92.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado com os professores dos componentes específicos pesquisados

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

resumo

resenha

fichamento

relatório

textos de análise

projetos

nada

outro(s). Especifique a finalidade

2. Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

pouco regular muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

APÊNDICE B – Questionário P1

Curso Médio Integrado: Técnico Integrado em Informática – IFPB *Campus* Campina Grande
 Disciplina(s) que ministra: Redes de Computadores, Banco de Dados, Linguagens de Programação e
 Estrutura de Dados

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): segundo e terceiro ano.

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

- [x] resumo
- [] resenha
- [] fichamento
- [x] relatório
- [] textos de análise
- [x] projetos
- [] nada
- [] outro(s). Especifique a finalidade.

2– Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

Quanto à escrita as principais dificuldades apresentadas são: problemas de ortografia, em alguns casos são encontrados erros de ortografia em palavras comuns como, por exemplo, procesador, progama e cáuculos; problemas de concordância e regência verbal, concordância e regência nominal;

Quanto à leitura e escrita o principal problema encontrado está relacionado ao fato de que é comum que os alunos copiem integralmente textos ao invés de interpretarem os textos e redigirem análises dos textos lidos. Em alguns casos, percebe-se certa dificuldade no entendimento do conteúdo do texto.

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

- [] pouco [] regular [x] muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

O ensino da língua portuguesa, principalmente em cursos técnicos, deveria exercitar ao máximo a escrita dos principais tipos de textos que serão utilizados pelos alunos. Neste sentido uma alternativa seria considerar trabalhos conjuntos das disciplinas técnicas com as disciplinas de língua portuguesa de modo que os alunos

APÊNDICE C – Questionário P2

Curso Médio Integrado: Mineração

Disciplina(s) que ministra: Introdução à Informática

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): 1º Ano

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.
- resumo
 resenha
 fichamento
 relatório
 textos de análise
 projetos
 nada
 outro(s). Especifique a finalidade. Slides utilizando programas de apresentação, como o POverpoint, para apresentações dos projetos realizados.
- 2– Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?
- Manter o foco do aluno no que ele está lendo é de extrema dificuldade, principalmente quando ele para isso está fazendo uso do computador e da internet.
 - Conhecimento básico de inglês, dado que grande parte da dos termos de informática tem origem na língua inglesa, dificulta o entendimento da funcionalidade individual ou específica do que representa representa o termo;
 - Quando na escrita, é constante encontrar abreviações para as preposições, tais como para → p/; e para pronomes, você→vc.
3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?
- pouco regular muito
4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?
- A falta de conhecimento de como se escreve os termos técnicos da área de informática que na sua quase totalidade são oriundos do idioma inglês. É comum os alunos do ensino médio transcreverem o que julgam ser a pronuncia correta de um termo técnico para um conjunto de fonemos do português, por exemplo: *layout*, ser escrito pelo alunos como “leiaute”. Outra situação corriqueira é criar verbos com os termos técnicos, tais como: “printar” (to print) como sinônimo de “enviar para impressão”, ou “googlar” como sinônimo de “pesquisar na web”.

APÊNDICE D – Questionário P3

PARTE II - ROTEIRO DE QUESTÕES

Curso Médio Integrado: *MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA*

Disciplina(s) que ministra: *FUNDAMENTOS DE REDES*

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(ão) oferecida(s):

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

resumo

resenha

fichamento

relatório

textos de análise

projetos

nada

outro(s). Especifique a finalidade. Slides utilizando programas de apresentação, como o POverpoint, para apresentações dos projetos realizados.

2- Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

PRINCIPALMENTE DIFICULDADES NA GRÁFIA CORRETA DAS PALAVRAS, NAS CONCORDÂNCIAS, E NA ORGANIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO.

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

pouco regular muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA. A BOA COMUNICAÇÃO E ESCRITA DE FORMA CORRETA É UM DIFERENCIAL NA VIDA DAS PESSOAS E PRINCIPALMENTE PARA UMA BOA COLOCAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

COSTUMO CORRIGIR OS ERROS DE GRÁFIA EM AVALIAÇÕES, APESAR DE NÃO TIRAR PONTOS SOBRE ISSO, COSTUMO DEIXAR CLARA A FORMA CORRETA DE GRÁFIA. COMO É DE RESPONSABILIDADE DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS, NÃO TIRO PONTOS, JÁ QUE MINHA DISCIPLINA É TÉCNICA E EU PROCURO AVALIAR A PARTE TÉCNICA.

APÊNDICE E- Questionário P4

PARTE II - ROTEIRO DE QUESTÕES

Curso Médio Integrado: *Manutenção e Suporte em Informática*
 Disciplinas que ministra: *Fundamentos de Redes*

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): *3º Ano*

SI

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

resumo

resenha

fichamento

relatório

textos de análise

projetos

nada

outro(s). Especifique a finalidade. Slides utilizando programas de apresentação, como o POverpoint, para apresentações dos projetos realizados.

2- Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

Interpretação de texto, conjugação verbal, gramática básica.

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

pouco regular muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

A língua portuguesa é essencial para o ensino técnico, visto que o egresso necessita confeccionar relatórios técnicos e prestar concursos.

APÊNDICE F - Questionário P5

PARTE II - ROTEIRO DE QUESTÕES

Curso Médio Integrado: *Informática*
 Disciplina(s) que ministra: *Algoritmos*

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): *1º ano. * A disciplina é oferecida nos dois primeiros semestres do curso.*

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.
- resumo
 resenha
 fichamento
 relatório
 textos de análise
 projetos
 nada
 outro(s). Especifique a finalidade. Slides utilizando programas de apresentação, como o POverpoint, para apresentações dos projetos realizados.
- 2- Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?
- Os alunos não estão habituados a leitura interpretativa e costumam escrever de forma coloquial. Eles escrevem da mesma maneira que fazem na internet.*
3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?
- pouco regular muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

As disciplinas deveriam abordar a leitura de material técnico dos cursos. Além disso, deveriam abordar técnicas para a escrita de relatórios.

APÊNDICE G- Questionário P6

PARTE II - ROTEIRO DE QUESTÕES

50

Curso Médio Integrado:

Disciplina(s) que ministra: *Tópicos Especial. Sist. Embarcads*Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): *2013*

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

- resumo
 resenha
 fichamento
 relatório
 textos de análise
 projetos
 nada

outro(s). Especifique a finalidade. Slides utilizando programas de apresentação, como o Powerpoint, para apresentações dos projetos realizados.

2- Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

As dificuldades surgem devido ao pouco ou inexistente contato com textos, que dificultam a cons. busca e elaboração de ideias/texto com fundamento teórico.

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

Naõ apenas o ensino de escrita, mas também o ensino das estruturas gramaticais e estrut. de um texto científico.

4. Que observações sobre o ensino desta você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

Uma observação refere-se ao fato da baixa carga de leitura que os alunos possuem. A leitura de textos especializados levaria a um domínio do jargão e construção de ideias estruturadas que facilitaríam a transmissão de conteúdos.

APÊNDICE H - Questionário P7

PARTE II - ROTEIRO DE QUESTÕES

Curso Médio Integrado: Técnico de Pet. e Gás, 3º Ano, Integrado
 Disciplina(s) que ministra: Eletroeletrônica

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): 3º Ano

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

- resumo
 resenha
 fichamento
 relatório
 textos de análise
 projetos
 nada
 outro(s). Especifique a finalidade. Slides utilizando programas de apresentação, como o POverpoint, para apresentações dos projetos realizados.

2- Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

- Expressar Uma ideia
- Erro de português
- texto não tem coerência

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

- pouco regular muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

- Mais leitura no dia-a-dia
- carga horária maior para a disciplina de Português

APÊNDICE I – Questionário P8

Curso Médio Integrado: Técnico em Agroindústria

Disciplina(s) que ministra: Controle de Qualidade de Alimentos/ Tecnologia de Carnes e Pescados

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): 1º / 3º

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

- resumo
- resenha
- fichamento
- relatório
- textos de análise
- projetos
- nada
- outro(s). Especifique a finalidade.

2– Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

Os alunos em grande parte apresentam dificuldades de compreender o que está sendo lido, de escrever corretamente e, em alguns casos mais críticos, dificuldade de ler o texto.

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

- pouco regular muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos? As técnicas de interpretação de textos, a prática da leitura como instrumento de melhoria da linguagem e como melhoria da escrita em termos de ortografia e sintaxe.

APÊNDICE J - Questionário P9

Curso Médio Integrado: Técnico em Agroindústria

Disciplina(s) que ministra: Microbiologia e Conservação de Alimentos e Tecnologia de frutas e hortaliças

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é (são) oferecida(s): 2014.

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

resumo

resenha

fichamento

relatório

textos de análise

projetos

nada

outro(s). Especifique a finalidade.

2- Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

Na escrita existe uma grande deficiência no português correto, além da grafia ser ruim. Já nas práticas de leituras até há uma boa leitura mas há dificuldade na interpretação.

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

pouco regular muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

Acredito que se deve explorar bastante a leitura em sala de aula, a interpretação de textos, a elaboração de textos, e principalmente, a discussão desses textos entre os alunos.

APÊNDICE K– Questionário P10

Curso Médio Integrado: Meio Ambiente

Disciplina(s) que ministra: Energias renováveis – Saneamento Ambiental

Ano do curso em que a(s) disciplina(s) é(são) oferecida(s): 2013

1. Assinale o(s) tipo(s) de texto(s) escritos que você costuma solicitar dos alunos.

[x] resumo

[] resenha

[] fichamento

[x] relatório

[] textos de análise

[] projetos

[] nada

[] outro(s). Especifique a finalidade.

2– Com base nas suas experiências anteriores, quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas por você?

Nos resumo o principal problema é condensar as ideias do texto motivador, na maior parte das vezes o resumo torna-se um recorte do texto fornecido. Nos relatórios há uma dificuldade entre estabelecer uma relação entre os objetivos e a conclusão.

3. Considerando essas experiências, você constata que o ensino de escrita, na disciplina Língua Portuguesa, colabora no aprendizado de outras disciplinas?

[] pouco [] regular [x] muito

4. Que observações sobre o ensino dessa você julga pertinentes, tendo em vista o desempenho dos alunos nas práticas de escrita e de leitura exigidas em sua disciplina e no mercado de trabalho desses futuros técnicos?

No campus há um abismo entre o ensino de línguas e as demais áreas (na verdade entre todas), disciplinas que deverias estar diretamente conectadas (ex.: português instrumental e Laboratório I) seguem modelos de escritas distintos. Um exemplo dessa distinção é o relatório que é solicitado pelas disciplinas, cada docente segue um modelo “próprio”. Nesse contexto o aluno não consegue estabelecer laços fortes entre teoria e prática profissional.

ANEXOS

ANEXO A – Ementa 1º Ano

EMENTA
Prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Fatores de textualidade. Literatura brasileira e afro-brasileira, conforme Lei 10.639/2003. Da literatura de informação ao Arcadismo. Leitura e análise de textos literários (poemas, crônicas, contos e romances). Análise linguística com ênfase no domínio da Norma Culta.

ANEXO B – Ementa 2º Ano

EMENTA
<p>Gêneros e tipos/seqüências textuais. Intertextualidade. Relações de sentido no texto. Aspectos morfosintáticos. Produção textual. Aspectos normativos da Língua Portuguesa. Literatura brasileira e afro-brasileira, conforme Lei 10.639/2003.</p>

ANEXO C – Ementa do 3º Ano

EMENTA
<p>Conceito de texto em diferentes perspectivas linguísticas. Leitura, análise e produção textual. Produção de diferentes gêneros textuais, com ênfase na estruturação argumentativa do discurso e nas estruturas linguístico-textuais que compõem os diferentes gêneros. Valor expressivo da sintaxe. Elaboração de textos técnico-científicos. Dos movimentos de vanguarda à literatura contemporânea. A produção literária africana de expressão portuguesa. O papel da literatura como denúncia social e como expressão artística.</p>