

## **ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE OLINDA**

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco  
antonio.moraes@unicap.br

**Resumo:** Acredita-se que há diversos problemas envolvidos na qualidade do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas. Além de questões relacionadas ao perfil dos professores, o ensino da língua no Brasil está estruturado a partir de práticas tradicionais e descontextualizadas há anos. A teoria sociointeracionista tem a interação verbal social como foco e representa uma possibilidade de orientação para o trabalho com Língua Portuguesa na escola de Ensino Fundamental, além de colocar o aprendiz como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Portanto, o presente artigo teve como objetivo descrever e documentar a análise do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal em Olinda, Pernambuco. Para alcançar esse objetivo, buscamos nos fundamentar principalmente em Bakhtin, Gomes, Luria, Marcuschi, Saveli e Vygotsky, dentre outros. A metodologia que orientou esse trabalho foi a qualitativa de caráter descritivo, por permitir uma melhor descrição dos eventos de sala de aula. As observações foram feitas entre julho e setembro de 2017 e registradas em um diário. A intervenção/aula, realizada em setembro de 2017, desenvolveu-se segundo orientações de Bakhtin, Marcuschi e Vygotsky. A análise e discussão dos dados obedeceu às orientações de Trivinõs, o que nos apontou como resultado que ainda se mantém um ensino pautado na cópia e na memorização de fórmulas e no extremo direcionamento à gramática descontextualizada, e que é preciso investir mais no trabalho com gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa, ensino, anos iniciais.

### **Introdução**

O presente artigo busca trazer um relato de vivências nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Olinda, preocupando-se não apenas com a relação entre a prática docente e a aprendizagem, mas também com o desenvolvimento de um plano de aula que foi executado.

A ida recorrente à escola tornou-se, então, plataforma propícia ao desenvolvimento descritivo do processo supracitado. A realização das atividades foi de grande importância, conduzindo-nos a uma experiência pragmática de observação participativa e de regência, o que tende a oferecer aos professores a maturidade necessária para repensar e alterar positivamente a realidade da escola. Dessa forma, diferentes metodologias de ensino foram observadas e analisadas criticamente, contribuindo ativamente para a elaboração dos planos mencionados anteriormente.

Nessa perspectiva, o presente trabalho consiste na apresentação direta de um recorte do relatório em que constam os resultados obtidos no

período de acompanhamento na escola. Portanto, tem como objetivo principal descrever e documentar a análise do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal em Olinda, Pernambuco.

Assim, redigir-se-á acerca do plano de aula, da observação participativa e da ministração de aula desenvolvidos através da análise do processo ensino-aprendizagem e dos fatores que exercem influência nele, buscando fundamentação principalmente em Bakhtin (2006), Gomes (2011), Luria (1988), Marcuschi (2002; 2008), Saveli (2008) e Vygotsky (1998).

### **Fundamentação teórica**

O Ensino Fundamental é a etapa intermediária da Educação Básica e tem obrigatoriamente duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), esta etapa de ensino terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A esse respeito, Saveli (2008) afirma ser importante entender que a inclusão das crianças a partir de seis anos no Ensino Fundamental é um direito social, e dos mais contundentes para a cidadania brasileira e que, portanto, precisa ser assegurado. A pesquisadora afirma ainda que o trabalho pedagógico desenvolvido nesta etapa de ensino deve levar em conta a singularidade das ações infantis.

Nesse sentido, a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental garante – imagina-se – o contato com o mundo da leitura e da escrita e outros bens culturais, fazendo da criança melhor sucedida no seu processo de escolarização.

A respeito do ensino de Língua Portuguesa neste nível de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 19) afirmaram há onze anos que o fracasso escolar se encontra no trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que a escola tem dificuldade de ensinar a ler e a escrever.

A partir de vivências na graduação em Pedagogia e em graduação anterior, pode-se dizer que essa afirmação a respeito do trabalho com a língua materna nas escolas parece ainda ser a realidade na Região Metropolitana do Recife.

Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 79), o ensino da escrita deve ser planejado visando à manutenção do conhecimento prévio e à “superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período”. Nessa perspectiva, cabe ao professor buscar conhecer os conhecimentos prévios do aluno sobre a linguagem verbal a fim de organizar sua prática pedagógica adequadamente, “durante todo o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 79).

A esse respeito, os PCN afirmam que a interação grupal deve ser vista como um importante recurso para a prática pedagógica, uma vez que trabalhar em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 79).

Nessa passagem dos PCN, parece claro que uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica deve ter como princípio a interação verbal prestigiada por Vygotsky (1998) nos estudos, conferindo ao outro importante papel na aquisição do conhecimento.

Vygotsky (1998), com sua concepção histórico-cultural na teoria sociointeracionista, considera o social como um fator preditor da aquisição da linguagem, uma vez que o bebê se transforma gradativamente em sujeito sócio-histórico a partir do contato com o outro, ou seja, com demais membros de um determinado grupo social.

Assim, pode-se dizer que Vygotsky (1998) tem interesse na interação verbal. O desenvolvimento da linguagem tem sua origem social na interação verbal entre dois ou mais interlocutores, o que permite aproximar Vygotsky (1998) de Bakhtin (2006). Para essa teoria, o outro exerce a função de mediador das informações que serão recebidas por aquele que está desenvolvendo a linguagem.

Piletti e Rossato (2015) chamam atenção para a importância de mediações ricas em possibilidades de aprendizagem. O professor constitui-se, neste caso, em um mediador entre conteúdos e alunos a fim de promover a formação e transformação de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem, através da apropriação de conhecimentos e buscando gerar nesses alunos a necessidade de se apropriarem permanente de novos conhecimentos (PILETTI; ROSSATO, 2015).

Para Tuleski et al (2012), Vygotsky (1998) compreende a escrita como uma técnica de linguagem desenvolvida culturalmente pela

humanidade. Essas pesquisadoras, fundamentadas em Luria (1988), afirmam que a escrita passou por diferentes fases ao longo de seu desenvolvimento histórico.

Luria (1988) acredita que essas fases estão relacionadas com as necessidades humanas, ou seja, forma e conteúdo se relacionam com as relações sociais (organização humana para a sobrevivência e a convivência) (LURIA, 1988; TULESKI et al, 2012). A esse respeito, Vygotsky (1998) acredita que o contexto sócio-histórico-cultural não pode ser separado do desenvolvimento da linguagem, e que é através da medição que o homem pensa. Assim, considera-se que a aprendizagem da escrita, na perspectiva de Vygotsky (1978), deverá ser mediada e que se deve estimular a interação verbal a fim de criar oportunidades de aprendizagem.

É importante marcar também que Vygotsky (1998), tal qual Bakhtin (2006), entende que os interlocutores são ativos no processo de interação verbal. A esse respeito, Bakhtin (2006) defende que os enunciados/gêneros do discurso sempre provocam uma resposta dos participantes da comunicação independentemente de sua localização geográfica.

É nessa perspectiva que se reflete sobre o aprendizado de Língua Portuguesa. Acredita-se que a palavra “diálogo” vai muito além da alternância de vozes, o que leva a uma noção de confronto dessas vozes situadas social e historicamente. Mais uma vez, um ponto comum entre Vygotsky e Bakhtin.

Nesse sentido, a comunicação verbal entre os indivíduos ocorre através da linguagem, que é lugar de interação humana, e para que ocorra é necessária a presença do outro a quem o discurso se refere e responde.

Nesse processo interacional, o indivíduo não simplesmente passa uma informação para alguém mas atua sobre o interlocutor, como mediador ou como andaime. Nesse caso, o andaime diz respeito à figura do professor, de pares mais competentes e, também, aos recursos metodológicos e aos materiais utilizados (MORAES; CAVALCANTI, 2016, s.p.).

Essa interação se dá através de gêneros textuais, orais ou escritos. Nessa perspectiva, o trabalho com a escrita da Língua Portuguesa deve priorizar esses gêneros como conteúdo ou como contexto em que ocorrem manifestações da língua.

Gêneros textuais são aqui tratados como textos materializados, seguindo as ideias de Marcuschi (2002), que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, como, por exemplo, bilhete, bate-papo por computador (chat), perfil de sites de relacionamento, etc.

Se tomarmos o gênero textual como uma forma realizada de maneira concreta nos diversos textos empíricos, podemos entendê-lo como “extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2002, p. 37).

Assim, pode-se inferir que existe um sem fim deles: telefonema, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula chat, videoconferência, entrevista com convidado, horóscopo, receita culinária, lista de compras, cardápio de restaurante, outdoor, resenha, edital de concurso, anedota, conversação espontânea, e-mail, chat e assim por diante.

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

É interessante destacar, quanto a esse último aspecto, que o número de gêneros se multiplicou com a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C. e se expandiram durante o período de industrialização do século XVIII.

Atualmente, esse número continua a aumentar, principalmente, devido ao constante surgimento de tecnologias que, estando a nossa disposição, atingirão de forma mais objetiva qualquer encaminhamento que se dê para trabalhos que tratem de textos.

A vertente que desenvolvemos teve com principal concepção o fato de que o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre tanto no contexto da sala de aula como fora dela. Nesse caso, o problema consiste em definir o modo pelo qual podemos ajudar nossos alunos a comunicar informações e ideias de acordo com um propósito comunicativo e por meio de formas linguísticas apropriadas a contextos específicos.

No caso da escola, o ensino de gêneros textuais deve envolver o professor no desempenho de sua função mediadora da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a língua faz parte da comunicação diária entre os falantes, e os gêneros constituem-se fonte rica desse material autêntico, portanto, o estudo com esse tipo de material é significativo.

Assim, o trabalho realizado se pauta em práticas sociais de interação verbal como atividade discursiva, o que, de acordo com Gomes (2015, p. 160), se trata de um trabalho “sintonizado com as novas tendências dos estudos linguísticos para o aprendizado de língua materna”.

## Metodologia

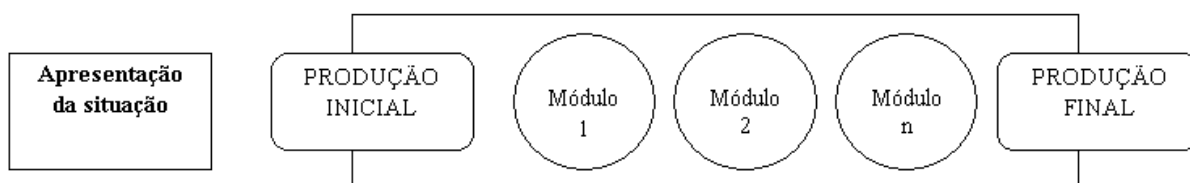
A metodologia empregada foi a qualitativa de caráter descritivo, segundo orientações de Triviños (2010), através de observação e intervenção. Através dos caminhos metodológicos empregados, procurou-se coletar dados destinados a constituir o *corpus* deste artigo. De posse das informações fornecidas pelos sujeitos, buscou-se entender o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Inicialmente, observamos de forma participativa aulas nos primeiro, terceiro e quinto anos, fazendo anotações no decorrer das aulas, quando possível, ou no final delas como orienta Demo (2010). Em seguida, conversamos com os professores a fim de confirmar, ou não, nossas inferências quanto às concepções pedagógicas que seguem. Finalmente, realizamos uma intervenção através da aplicação de um plano de aula no quinto ano.

Esta aula versou sobre o gênero textual Manchete de jornal, que se relaciona com os conteúdos levantados pelos PCN (BRASIL, 1997) para o trabalho com Língua Portuguesa no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Para o planejamento e realização dessa aula, buscamos nos orientar por Marcuschi (2008) com a teoria dos gêneros, e em Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) quanto à sequência didática, como pode ser visto abaixo:

**Figura 1 – Sequência didática para o ensino de Gêneros Textuais**



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 83)

Este artigo parte do relatório apresentado à escola e aprofunda as reflexões a partir de um novo olhar, desta vez mais apurado pela fundamentação teórica expandida e pelo viés científico.

## Dados e análises

O trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental está dividido em dois turnos: pela manhã, funcionam primeiro, terceiro e quinto anos; pela tarde, funcionam segundo e quarto anos. As aulas observadas e descritas foram

acompanhadas no turno da manhã nas turmas de primeiro, terceiro e quinto anos.

A escola, segundo seu Projeto Político-Pedagógico, toma como norte o princípio dialético em que o aprendizado se dá de forma mediada, originada no cotidiano e das vivências no âmbito escolar, em consonância com a Proposta Curricular do Município de Olinda, que concebe o conhecimento escolar como atitude do sujeito, como produção socialmente construída e como possibilidade de emancipação desse sujeito.

Dessa maneira, a escola percebe o aprendiz como um construtor e formador da sua própria aprendizagem, buscando estreitar os laços entre a comunidade e a escola a fim de que se sinta acolhida e convidada a participar da organização do trabalho pedagógico em prol da construção de uma escola de qualidade a serviço da transformação social.

Entretanto, as professoras observadas aparentam realizar um trabalho mais tradicional, embora não puramente. Cabe aqui ressaltar que o trabalho tradicional, bem planejado e executado, pode obter resultados satisfatórios. Muitos de nós, professores e educadores, somos fruto dessa abordagem. Mas é também importante ressaltar que esta abordagem por vezes não alcança a todos.

A interação em sala de aula se dá de formas diferentes em cada nível, uma vez que terceiro e quinto anos têm estagiários e o primeiro não tem. Foi informado pela direção que havia a possibilidade de não se realizar as observações no primeiro ano, uma vez que a professora não gosta de “estranhos” na sala de aula. Entretanto, a profissional foi altamente receptiva, embora tenha deixado claro que o observador deveria ficar invisível no fundo da sala.

As salas dos anos iniciais sofrem de problemas que podem influenciar nos resultados da aprendizagem: existem dois janelões que dão para um muro e não há ventiladores na sala de aula, impedindo a circulação do vento.

Para a realização das observações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram acompanhadas duas aulas no primeiro ano, duas aulas no terceiro ano e duas aulas no quinto ano nesta exata ordem.

No primeiro ano, foi possível observar que a professora tem uma abordagem bastante tradicional, fugindo ao que defendem Demo (2010) e Vygotsky (1978; 1998) e, certamente, não contempla o trabalho com gêneros textuais orientado por Bakhtin (2006) e Marcuschi (2002; 2008).

A professora evita os livros didáticos por achá-los muito diferentes do que acredita para o ensino, trabalhando com fichas que vem utilizando

há anos sem atualizar. Além disso, suas aulas giram em torno da repetição e da cópia, o que não contempla a língua viva, em movimento, autêntica e posta em prática como deveria ser de acordo com Bakhtin (2006) e Vygotsky (1998).

Em aulas de Língua Portuguesa, no primeiro ano, a professora distribui os cadernos de classe e solicitam que se numerem as linhas. Os alunos que já conseguem fazer sozinhos fazem o cabeçalho da escola copiando do quadro, e escrevem os números de um a 10, deixando o espaço de uma linha entre eles. Os que não conseguem, levam para a professora fazer.

A primeira atividade nas duas aulas observadas foi de cópia. A professora escreve no quadro um texto e solicita que os alunos copiem para o caderno. A atividade parece não ter objetivos pedagógicos bem definidos. Em seguida, a professora solicita que os alunos leiam o texto copiado em voz alta e em coro.

No segundo ano, foi possível observar que a professora tem uma abordagem também mais tradicional, embora valorize o conhecimento prévio dos alunos. Além disso, fica presa ao livro ao contrário da professora do primeiro ano. Mais uma vez, as aulas não contemplam formas autênticas da língua postas em prática, contrariando também as ideias de Bakhtin (2006) e Vygotsky (1998).

Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora solicita que os alunos peguem seus livros e abram na página da tarefa de casa. A professora chama um a um para ir ao quadro e corrigir os exercícios. Neste momento, a turma fica dispersa e agitada. Ainda com o livro aberto, a professora solicita que os alunos façam um exercício de separação silábica, que ela explica e modela no quadro. Os exemplos utilizados também são sempre retirados do livro.

A profissional também trabalha muito com ditado, solicitando aos alunos que abram os cadernos, façam o cabeçalho e escrevam de um a 10 para fazer o ditado do dia. São ditadas as palavras envolvidas nos exercícios do livro.

Foi observado também que a professora realiza atividades de leitura sem preparar seus alunos para tal e sem criar neles a necessidade de ler. Essa prática contraria aquilo que é orientado nos PCN (BRASIL, 1997), que têm como base as ideias de Bakhtin (2002) e Vygotsky (1998). Ela faz alguns questionamentos para checar a compreensão dos textos e logo passa adiante para exercícios descontextualizados no livro.

Nas aulas observadas quinto ano, a professora também adota uma abordagem mais tradicional, além de não parecer presente de espírito. A profissional, nas aulas observadas, dava instruções para atividades longas e ficava ao



celular enquanto a estagiária conferia o desenvolvimento das atividades pelos alunos.

A professora, nas duas aulas, inicia corrigindo alguns exercícios do livro. Em seguida, solicita que os alunos permaneçam com os livros abertos e façam atividades descontextualizadas sobre gramática. A professora chama alunos ao quadro para corrigir quesito por quesito, letra por letra.

Em aula sobre concordância, a profissional escreve uma frase do livro no quadro e solicita que os alunos a analisem. Em seguida, a professora pede que os alunos abram o livro e vejam como são os usos da concordância verbal em um conjunto de regras impresso no material.

Em seguida, a professora diz aos alunos que é difícil fazer a concordância verbal em alguns casos. Nesse momento, escreve mais algumas regras no quadro, explica e solicita que os alunos copiem. Por fim, os alunos resolvem algumas questões do livro. Outra vez, o trabalho é fragmentado e distante da interação verbal proposta por Vygotsky (1998), e dos conceitos de discurso de gêneros textuais postulados por Bakhtin (2006).

A partir da realidade observada e dos relatos da Direção de que o trabalho com gêneros textuais é negligenciado, o que pode prejudicar os alunos na Prova Brasil - avaliação de escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal com vistas à medição da qualidade do ensino por meio de censo -, foi ministrada uma aula para trabalhar o gênero textual Manchete no quinto ano a fim de dar essa experiência aos alunos e motivar professora e Direção a trabalharem na perspectiva de Bakhtin (2006) e Vygotsky (1998).

Devemos entender, conforme Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002), os gêneros textuais como sendo específicos em cada uma das esferas sociais de atividade humana. Nesse sentido, podemos falar em gêneros textuais que ocorrem no cotidiano (relações familiares), acadêmicos (escola, universidade), jornalísticos (mídia), etc.

No caso da manchete de jornal, podemos defini-la como o título daquilo que o jornal considera a principal notícia do dia, aparecendo em letras maiores e em destaque no alto da primeira página. Trata-se de um desses tantos gêneros dos quais fazemos uso todos os dias em situações de interação verbal. Algumas de suas características são: chama a atenção do leitor para o conteúdo informacional da notícia; costuma vir acompanhada de imagem; amplia o argumento do texto; costuma vir acompanhada do lead: resume a notícia com todos os elementos essenciais à compreensão.

É importante lembrar que a linguagem jornalística deve obedecer ao padrão culto da língua sem perder de vista o léxico do leitor. Nesse

sentido, exige o uso de poucas palavras e o máximo de informação, correção, clareza e objetividade.

Com base nesses conhecimentos, e no que fora descrito na Fundamentação Teórica deste artigo – em consonância com Bakhtin (1997; 2006), Brasil (1997), Demo (2010), Marcuschi (2002; 2008) e Vygotsky (1998) –, foi realizada a aula sobre Manchete conforme os passos descritos e comentados a seguir.

Em um primeiro momento, foram distribuídos jornais em que o uso autêntico da língua aparece para a turma observar uma manchete na capa, conforme orientações de Bakhtin (2006) e Vygotsky (1998). Em seguida, foi realizada a leitura da manchete e da notícia que ela encabeça com a turma.

Para promover a interação defendida por Bakhtin (2002) e Vygotsky (1998), e a colaboração conforme sugere Vygotsky (1998), a turma foi dividida em grupos. Cada grupo teve que identificar em uma folha os personagens principais da notícia, o verbo que indica o acontecimento, o local do acontecimento, o tempo em que o fato ocorreu. A atividade realizada em colaboração permite que pares mais competentes auxiliem aqueles que ainda podem desenvolver mais suas capacidades.

Foi solicitado, então, que cada grupo redigisse uma nova manchete para a notícia. Neste momento, evitou-se interferir no trabalho dos alunos, havendo preocupação apenas em monitorar e auxiliar a partir de solicitação deles. Em seguida, escolheu-se uma pessoa de cada grupo para fazer a leitura em voz alta da manchete escrita.

Com o auxílio dos alunos de outros grupos, críticas e sugestões foram feitas com o intuito de melhorar os trabalhos desenvolvidos. Foi neste momento em que as explicações quanto à linguagem apropriada e à estrutura foram realizadas, antecedendo à produção final conforme ideias de Dolz e Schneuwly (2004). Por fim, com o intuito de validar as atividades da aula, foi proposto a cada grupo produzir uma redação explicando a manchete criada e posterior discussão, o que trouxe excelentes resultados.

A aplicação do plano de aula ocorreu com tranquilidade. Os alunos do 5º ano mostraram-se interessados na aula e produziram bons textos, provavelmente pela novidade de um professor/estagiário diferente estar ministrando-a, além da interação que o trabalho permitiu.

## Conclusão

A teoria sociointeracionista, com base nos trabalhos de Vygotsky (1978; 1998), foi a escolha para fundamentar este trabalho por concordar que o social é determinante no processo de aquisição da linguagem.

Essa teoria tem a interação verbal social como foco e representa uma possibilidade de orientação para o trabalho com Língua Portuguesa na escola de Ensino Fundamental. Além disso, coloca o aprendiz como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Para tanto, “é importante criar no aprendiz o desejo de interagir, de falar e/ou escrever orientado para o outro” (MORAES; CAVALCANTI, 2016, s.p.).

A relação estabelecida entre o sociointeracionismo de Vygotsky e o interacionismo sociodiscursivo de Bakhtin representa uma possibilidade para orientar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, fato que não foi observado na prática docente das professoras observadas durante o período vivenciado na escola.

A partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico, foi possível perceber que a escola toma como norte o princípio dialético em que o aprendizado se dá de forma mediada, originada no cotidiano e das vivências no âmbito escolar, em consonância com a Proposta Curricular do Município de Olinda, percebendo o aprendiz como um construtor e formador da sua própria aprendizagem. Entretanto, as professoras observadas não participam desta preferência conceitual pedagógica.

Foi possível perceber que as professoras são mais tradicionais e/ou não fazem uso bem estruturado dos princípios das teorias de Bakhtin (2002) e Vygotsky (1998) conforme narrado na descrição e análise das aulas.

Quanto à aplicação do plano de aula, ocorreu com tranquilidade e trouxe bons resultados. Os alunos do quinto ano se mostraram interessados na aula, e solicitaram mais aulas ministradas na mesma estrutura. Certamente, esse impacto surgiu pelo fato de a aula ter sido ministrada por alguém novo/diferente e por promover a interação verbal como principal meio para a troca de conhecimentos e colaboração no desenvolvimento das atividades propostas conforme orientações de Bakhtin (2002) e Vygotsky (1998). Por fim, os textos produzidos foram de qualidade e dentro do que se espera para o nível de ensino.

## Referências

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: Simpósio Nacional de Educação, 1., 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel/PR: UNIOESTE, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF.

GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2010.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-190.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (orgs). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2002. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MORAES, A. H. C.; CAVALCANTI, W. M. Ensino de uma língua adicional para surdos. In: II Congresso Internacional De Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira De Educação Inclusiva, 2016, Campina Grande-PB. **Anais II CINTEDI.** Campina Grande-PB: Realize Eventos Científicos e Editora, 2016. v. 1.

PERLES, João Batista. **O gênero textual no suporte jornal: controvérsias e proposta.** Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-genero-textual.pdf>. Acesso em 09 set. 2017.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 2010.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo.** 1. ed., 4a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SAVELI, E. de L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

TULESKI, S. C. *et al.* **Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural.** *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 27-44, Abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922012000100003&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000100003&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 27 out. 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: The development of higher psychological processes** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.