



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

**MÁRCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI**

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NO CURSO DE LETRAS: DIAGNÓSTICO DO  
ENSINAR A ESCRITA**

**MARINGÁ – PR**

**2006**

**MÁRCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI**

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NO CURSO DE LETRAS: DIAGNÓSTICO DO  
ENSINAR A ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, no Exame de Qualificação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

**MARINGÁ – PR  
2006**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

038p Ohuschi, Márcia Cristina Greco  
A produção de texto no curso de Letras : diagnóstico do ensinar a escrita / Márcia Cristina Greco Ohuschi. - Maringá, PR : [s.n.], 2006.  
118 f.

Orientador : Prof. Dr. Renilson José Menegassi.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

1. Produção de texto - Nível superior- Professor de Letras. 2. Produção de texto - Língua materna - Universidade. 3. Produção textual - Universidade. 4. Escrita - Estudo e ensino - Universidade. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título

Ao Sandro, por ser um excelente companheiro e um pai dedicado. Ao Gabriel, por ser o meu maior tesouro e a minha fonte de alegria, esperança e motivação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar forças e capacidade para aprender e crescer em todas as áreas e momentos da minha vida.

Ao meu esposo, Sandro, que esteve sempre pronto para me apoiar, encorajar e incentivar. Ao meu filho, Gabriel, por ser o presente mais belo que recebi de Deus e a força motivadora para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Ademar e Bernadete, que sempre me apoiaram, orientaram e deram suporte familiar para vencer esta batalha.

Aos professores e alunos do Departamento de Letras da UEM, pelo apoio na realização da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, por compartilharem seus conhecimentos.

Aos amigos da turma 2004, especialmente à Sílvia Regina Emiliano, pelo apoio e amizade de sempre.

Ao grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, pelas discussões de textos que embasam esta pesquisa.

À Andréia e à Marlene, funcionárias do PLE, pelas informações e atendimentos.

Aos professores Drs. Regina Maria Gregório e Pedro Luis Navarro Barbosa, pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Em especial, ao professor Dr. Renilson José Menegassi, não apenas pela orientação firme e segura demonstrada na elaboração deste trabalho, mas também pelo incentivo, confiança, estímulo ao crescimento e profissionalismo incomparável.

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

(Rubem Alves)

## RESUMO

Neste trabalho, problematizamos a questão do ensino da produção textual na formação, em nível superior, do professor de Língua Portuguesa e realizamos um diagnóstico da formação que o acadêmico do curso de Letras da UEM recebe sobre o processo de ensinar a escrita. A partir desta temática, à luz da Linguística Aplicada, na perspectiva sociointeracionista, embasada principalmente nos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky e nos pesquisadores brasileiros que seguem esta vertente, temos como objetivo geral refletir sobre os estudos da produção textual na universidade, com o intuito de contribuir para a formação do professor de língua materna, na formação oferecida pelo curso de Letras. Assim, propomos a apresentar uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, ao acompanharmos uma turma da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa da UEM, no ano letivo de 2004, para analisar todo o trabalho envolvido com a prática de produção textual. Por meio de anotações feitas em caderno de campo, analisamos as discussões teóricas sobre o tema, as atividades práticas realizadas (dentre elas o estágio supervisionado) e os Diários Reflexivos, diagnosticando a concepção de escrita que ficou evidenciada. A escolha dessa disciplina específica se deve ao fato de ser, entre as demais, aquela em que o acadêmico deve pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso, em uma situação de ensino, ou seja, na regência de aulas nos Ensinos Fundamental e Médio. Os resultados das análises demonstram que não há influência das teorias linguísticas sobre o processo observado, especificamente dos representantes da perspectiva sociointeracionista da escrita, como Bakhtin e Vygotsky, uma vez que não se trabalha com essas fontes teóricas, mas somente com as suas releituras. Em seguida, que as discussões e abordagens sobre os aspectos da interação e das concepções de escrita ocorrem de forma superficial e fragmentada. Nos estágios supervisionados, verificamos a predominância da concepção de escrita como consequência, apesar de alguns dos alunos observados se encontrarem em um momento de interface entre esta concepção e a concepção de escrita como trabalho. Nos Diários Reflexivos, percebemos as dificuldades que os acadêmicos possuem em constituir-se como o outro de si mesmos, pois não refletem sobre vários problemas apresentados em suas aulas de estágio ou o fazem de forma superficial. A própria grade curricular do curso de Letras da UEM não permite que os alunos construam uma concepção de escrita consolidada no decorrer da graduação, já que as disciplinas são estanques e, durante dois anos, eles não lêem, não discutem, não estudam sobre nenhum aspecto teórico da escrita. Esta lacuna se reflete na prática dos professorandos em sala de aula, pois, como verificamos nas atividades práticas, eles procuram inovar, mas não conseguem dar continuidade ao processo e recaem na concepção de escrita como consequência, demonstrando que o ensino tradicional de produção de texto está neles arraigado.

**Palavras-chave:** escrita, ensino, curso de Letras.

## ABSTRACT

The teaching of textual production in the training of the Portuguese Language teacher, at University level, and a diagnosis of the training that Language students receive during their studies at the State University of Maringá, Maringá PR Brazil, on the procedures in the teaching of writing are provided. The aim of current research is a discussion on text production studies at the University from the point of view of Applied Linguistics and within the social and interaction perspective, chiefly based on Bakhtin's and Vygotsky's theoretical presuppositions and on those by other Brazilian researchers and followers. Research intends to be a contribution towards the training of the Portuguese Language teacher in the context of teaching pedagogy within the Language and Literature Course. An ethnographical and applied qualitative and interpretative research will be presented throughout a follow-up of students reading the discipline Portuguese Language Teaching Practice at the State University of Maringá during 2004. The entire process within the practice of Text Production shall be analyzed. Since theoretical discussions on the theme, the working out of practical activities (monitored teaching included) and reflection diaries have been reported in note-books, the concept of writing was diagnosed. This specific discipline has been chosen since the students practice their knowledge, acquired through the university course, in real conditions of teaching in classes of the Primary and Secondary Schools. Results show that the process was not affected by linguistic theories, in particular those representing the social and interaction perspective, such as Bakhtin's and Vygotsky's. This is due to the fact that theoretical readings are outsourced and only re-readings were undertaken. Further, discussions and approaches on aspects of interaction and writing concepts are given rather superficially and in a fragmented manner. It has been detected that writing as a consequence is predominant in monitored teaching, even though certain students under analysis may be placed within an interface between this concept and the idea of writing as assignment. The difficulties experienced by the students in placing themselves as others have been perceived in the Diaries. They actually either fail to reflect on the several issues raised during the monitored lessons or they do so in a superficial way. The curriculum of the Language and Literature Course at the State University of Maringá lacks the capacity for students to build a concept of writing consolidation throughout the undergraduate course. This is due to the fact that disciplines are compartmentized and the students do not read, discuss or study on any aspect of the theory of writing for two whole years. Such a gap affects the practice of would-be teachers in the classroom. Actually it has been verified that in their practical activities the students tried to introduce new ideas but failed to follow up the process. Since they revert to writing as a consequence, the fact reveals that the traditional teaching of text production is still deeply ingrained in their mind.

**Key words:** writing, teaching, Language and Literature Course.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>ORGANIZAÇÃO DO TEXTO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 – O APRENDER A ENSINAR A ESCRITA</b> .....	11
<b>1.1 A interação na escrita</b> .....	11
<b>1.2 Produção textual escrita</b> .....	20
<b>1.3 O ensino da escrita e suas concepções</b> .....	25
<b>1.4 O professor e a escrita</b> .....	31
<b>1.5 O ensino da escrita na Universidade</b> .....	35
<b>1.6 A formação do professor e a escrita – algumas experiências</b> .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS PARA O DIAGNÓSTICO</b> .....	44
<b>2.1 Visitando os teóricos quanto ao tipo de investigação</b> .....	44
<b>2.2 O contexto da pesquisa</b> .....	45
<b>2.3 A turma</b> .....	48
<b>2.4 O material coletado</b> .....	51
<b>2.5 Metodologia de análise dos registros</b> .....	57
<b>CAPÍTULO 3 – O ENSINAR A ESCRITA NA UEM</b> .....	58
<b>3.1 As teorias lingüísticas da escrita no curso de Letras</b> .....	58
<b>3.2 As atividades práticas da escrita</b> .....	67
3.2.1 Os estágios supervisionados: características .....	78
3.2.1.1 <i>Leitura como avaliação</i> .....	78
3.2.1.2 <i>Estrutura e composição do texto</i> .....	80
3.2.1.3 <i>Concepções de escrita</i> .....	85
3.2.1.4 <i>Interlocutor superficial</i> .....	90
3.2.1.5 <i>Planejamento</i> .....	91
<b>3.3 Um diálogo com os Diários Reflexivos</b> .....	92
<b>3.4 Confrontando os dados</b> .....	103
<b>CONCLUSÃO</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

Formar bons produtores de textos é, conforme expõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), um dos objetivos do professor de Língua Portuguesa, no entanto, não é esta a realidade que encontramos na escola, já que, ao terminar o Ensino Médio, a maioria dos alunos possui dificuldades em produzir textos criativos, coerentes e coesos, como observamos, ainda na graduação, em pesquisa realizada com alunos pré-vestibulandos (OHUSCHI, 2004), em que fizemos a mediação entre o texto e o aluno, a partir de orientações tutelares, para avaliar o desempenho do estudante na reescrita de seus textos.

Dessa forma, percebemos que as dificuldades encontradas pelos alunos devem-se ao fato de não haver, na escola, a instauração de um verdadeiro diálogo com o outro, que ocorre em três momentos: antes, durante e após a escrita do texto. No primeiro momento, o diálogo leva à interação, a partir do cruzamento de várias vozes (dos colegas, dos textos, do professor), as quais, após um período de internalização, dialogam com o conhecimento prévio do produtor, estabelecendo-se um momento de intralocução, isto é, de conversa consigo mesmo e com o texto que está sendo produzido. Após, novamente se estabelece a interação, em que o interlocutor dialoga com o texto produzido e faz a mediação (intervenção oral ou escrita), a partir da qual ocorre um novo momento de intralocução (entre o produtor, seu texto e o novo texto produzido pelo interlocutor), em que haverá reflexão, reconstrução e crescimento. Contudo, na maioria dos casos, o aluno apenas reproduz o que o professor diz e escreve somente para agradá-lo, pois o tem como seu único interlocutor, aquele que corrigirá seu texto ou controlará a sua aprendizagem escrita. Por isso, permaneceu-nos um questionamento a respeito da formação desses professores: Como são preparados para trabalhar a escrita na escola ainda no nível de sua formação universitária: como mediadores ou avaliadores?

Ao refletir sobre a nossa formação no curso de Letras, com habilitação dupla (Português e Inglês), na Universidade Estadual de Maringá, concluída em julho de 2003, constatamos que estudamos sobre produção de textos em língua materna somente em dois momentos: no primeiro ano do curso, na disciplina Língua Portuguesa I, e no quarto ano, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Contudo, por termos sempre nos interessado e dado devida importância ao assunto, já que entendemos “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e

ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”, como postula Geraldi (1997, p.135), buscamos atingir nossas expectativas para além do que a grade curricular nos oferecia, procurando novas leituras e desenvolvendo pesquisas específicas, o que despertou ainda mais o interesse pelo tema.

Assim, ainda durante a graduação, participamos de um projeto de extensão intitulado Laboratório Pedagógico Direcionado ao Aperfeiçoamento de Habilidades Discursivas, promovido pelo Departamento de Letras, o qual abriu as portas para os estudos, pesquisas e prática docente de produção textual; em seguida, procuramos nos aprofundar nesta linha, durante a realização da Monografia do curso (disciplina em que se realiza o trabalho de conclusão de curso), porém, ficamos nos indagando sobre a formação dos demais alunos que não tiveram a mesma chance, já que, nesta disciplina, tivemos a oportunidade de escrever artigos e apresentar trabalhos em eventos científicos, o que aprimorou tanto a teoria quanto a prática de produção escrita.

Logo, a partir das reflexões proporcionadas pelas disciplinas cursadas durante a fase de créditos e das discussões realizadas no grupo de pesquisa que participamos, “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), ampliamos os horizontes a respeito da nossa preocupação com o ensino da escrita na universidade e optamos por investigar uma das habilitações do curso de Letras da UEM e averiguar como ela prepara o acadêmico para trabalhar com a produção textual no ensino de língua materna, trabalho atrelado ao projeto de pesquisa “O professor e a escrita: interações no ensino e aprendizagem de línguas”.

Escolhemos essa instituição por ser aquela em que nos graduamos, onde se iniciaram as inquietações sobre o tema, e por ser a mesma em que se insere o Programa de Pós-Graduação em Letras, o qual nos proporcionou a realização da pesquisa. Para concretizar a investigação, elegemos a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, considerando-a como o final do ciclo de formação universitária. A escolha desta disciplina específica se deve ao fato de ser, entre as demais, aquela em que o acadêmico deve pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso, em uma situação de ensino, ou seja, na regência de aulas nos Ensinos Fundamental e Médio.

A questão que norteia este trabalho é: como o curso de Letras da UEM, a partir da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, prepara o acadêmico para trabalhar com a produção textual no ensino da língua materna, diagnosticando, assim, a concepção de escrita que a disciplina oferece para a formação do futuro professor. A partir dessa questão, temos como objetivo geral refletir sobre os estudos da produção textual oferecida pelo curso de Letras, especificamente na habilitação única, período noturno, durante a disciplina de Prática de Ensino, com o intuito de contribuir para a formação do professor de língua materna. Como

objetivos específicos, propomo-nos a: identificar a concepção de escrita que o curso de Letras, durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, está ensinando aos seus acadêmicos, para diagnosticar a postura que terão como professores de língua materna; observar se o graduando de Letras recebe informações sobre como ensinar a produção de textos na escola, a fim de identificar o tipo de informações teóricas e práticas a respeito do tema; verificar se está se ensinando a ensinar a produção de texto na escola, com o intuito de diagnosticar os procedimentos (didático-pedagógicos) de ensino da produção textual na formação oferecida pelo curso de Letras, durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos acadêmicos.

## ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação é composta por três capítulos e uma Conclusão, além desta Introdução.

No Capítulo 1, **O aprender a ensinar a escrita**, refletimos sobre os conceitos teóricos de Lingüística Aplicada, na perspectiva interacionista, no ensino e aprendizagem de língua materna, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, que nos ampararam para analisar os registros obtidos. Ele se divide em seis seções: A interação na escrita; A produção textual escrita; O ensino da escrita e suas concepções; O professor e a escrita; O ensino da escrita na Universidade; A formação do professor e a escrita – algumas experiências.

No Capítulo 2, **Os caminhos para o diagnóstico**, caracterizamos o tipo de investigação a que nos propomos realizar, contextualizamos a pesquisa, apresentamos os materiais e registros coletados, além dos passos metodológicos nela utilizados.

O Capítulo 3, **O ensinar a ensinar a escrita na UEM**, traz as análises dos registros coletados. Nele, abordamos as discussões teóricas e as atividades práticas sobre a escrita, ocorridas na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, os estágios supervisionados, seus relatórios finais, denominados Diários Reflexivos, o confronto e a síntese dos dados.

Por fim, na Conclusão, apresentamos o resumo das análises feitas e os objetivos, refletindo sobre o ensinar a ensinar a escrita, no curso de Letras da UEM.

# CAPÍTULO 1

## O APRENDER A ENSINAR A ESCRITA

*Redescobri assim aquilo que os escritores sempre  
souberam (e tantas vezes disseram): os livros  
falam de livros e toda história conta uma história  
já contada.  
Umberto Eco*

Neste capítulo, discutimos os aspectos teóricos da escrita, à luz da Lingüística Aplicada, tendo por pressupostos o interacionismo, na perspectiva sócio-histórica da linguagem, a partir de Bakhtin e Vygotsky. Assim, versamos sobre a interação na escrita<sup>1</sup>, as características e condições de produção textual, suas concepções e ensino, sua relação com o professor, seu ensino na instituição superior e apresentamos algumas experiências vivenciadas.

### 1.1 A interação na escrita

Ao assumirmos uma concepção de linguagem como meio de interação social, reconhecemos um sujeito que é ativo em sua produção lingüística, isto é, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos, já que, de acordo com Geraldi (1984), emprega a linguagem para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo, e concebemos o texto como “o próprio *lugar* da interação”, conforme postula Koch (2002, p. 17).

Antunes (2003, p. 45) afirma que

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do

---

<sup>1</sup> De acordo com Kleiman (2000, p. 70), “A concepção acadêmica de aquisição da escrita vem dos estudos críticos que utilizam o conceito sócio-histórico e ideológico de letramento e difere marcadamente da tradição escolar de alfabetização, que enfatiza o domínio individual do código”. Nesta concepção, a escrita é vista como prática social, que enfrenta situações e culturas diferentes e visa o letramento através de atividades de leitura, produção de textos e análise lingüística. Sob esta perspectiva, no grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br), não concebemos a escrita apenas como sinônimo de produção textual, mas como uma prática social que possui três eixos: a leitura, a produção textual e a análise lingüística, uma vez que não há como se trabalhar com a produção textual, sem se trabalhar com os outros dois eixos de ensino.

outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

Segundo Bakhtin (2003, p. 275), “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes”, o que ocorre na escrita de um texto, em que, primeiramente, há a alternância entre as vozes de outros enunciados, pois, conforme o autor, “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais” (Idem, p. 293). Além disso, há a alternância de enunciados entre o locutor e seu interlocutor, que dialogam, trocam idéias, compartilham informações, conhecimentos e, juntos, constroem o sentido do texto, a partir do texto escrito. Todavia, não é o que comumente presenciamos em situações do ensino da língua materna, pois, o aluno possui muita dificuldade em dialogar com as vozes alheias, uma vez que as leituras, muitas vezes, são direcionadas. Assim, ocorre apenas a reprodução dos enunciados, havendo “uma homogeneização e higienização das ‘falas’, já que, com freqüência, o professor acaba sendo o único detentor do saber” (SERCUNDES, 1997, p. 86).

Dessa forma, ele não atua como mediador entre o texto e o aluno, ao contrário, direciona os saberes de acordo com a sua verdade ou com a verdade imposta nos materiais didáticos. Logo, a interação que se estabelece ocorre também de forma direcionada, conduzida pelo professor.

Na interação verbal, discutida por Bakhtin/Volochinov (1992), a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos. Porém, não se trata apenas de uma relação dialógica de concordância, mas, sobretudo, de refutação do enunciado anterior, de confronto entre as idéias próprias e as do outro. Assim, para entendermos o que é a interação na escrita, discorreremos sobre alguns aspectos da interação verbal abordados pelo autor: a monologização (ou internalização, na visão de Vygotsky (1988)), a mediação, o diálogo e os mecanismos sociais e interativos.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 111), o processo de monologização da consciência ocorre do social para o individual, pois, segundo ele, “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior”. Dessa forma, o autor afirma que é a expressão, ou seja, a exteriorização de um discurso, que organiza a atividade mental

do indivíduo e não o contrário, pois é o conjunto social em que o locutor convive que determina a forma de expressão, como postula o autor:

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 117).

Por isso, a linguagem não pode ser a simples expressão do pensamento, mas sim, uma “roupagem” deste, pois nem sempre expressamos o que estamos pensando, já que utilizamos a linguagem em função do outro, do social.

Vygotsky (1988, p. 63) vem ao encontro de Bakhtin, ao chamar de “*internalização* a reconstrução interna de uma operação externa”, dizendo, portanto, que a consciência é internalizada através das interações que estão fora do indivíduo: do social para o individual. Destarte,

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

Vygotsky (1988) apresenta o exemplo da aprendizagem das crianças antes mesmo do ingresso à escola. Elas aprendem a partir do social, pela interação com os adultos e com as outras crianças. Assim também acontece com o conhecimento da escrita, que, segundo Teberosky (1994), inicia-se antes de as crianças freqüentarem o ambiente escolar e deriva “das interações entre as representações internas dos sujeitos e as propriedades externas da linguagem escrita e da escrita como sistema notacional” (p. 70).

Entretanto, para ampliarmos esse conhecimento, apreendido do social, precisamos, segundo Vygotsky (1988, p. 64), de um tempo para amadurecer, pois “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Assim, ao pensarmos na prática da escrita a partir de uma abordagem tradicional, temos, como atividades prévias, conforme apresenta a maioria dos livros didáticos, a leitura do texto, a discussão, geralmente direcionada, e a produção escrita, procedimento que normalmente acontece numa só aula de 50 minutos. Observamos que, neste caso, há o processo interpessoal para o intrapessoal, contudo, não há um espaço temporal para que o aluno internalize o conhecimento e atinja uma meta-consciência, isto é, não há tempo suficiente para que as palavras alheias se tornem suas palavras, já que, de

acordo com Bakhtin (1997, p. 405-406), “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)”.

Ocorre, assim, uma internalização em nível superficial, pois o aluno apenas repete, em seu texto, o que o professor disse, ou faz reproduções dos textos que leu, sem relacionar as idéias, sem refletir, sem haver a sedimentação das palavras dos enunciadores em suas palavras, transformadas, modificadas, internalizadas. Ele simplesmente reproduz, o que comprova os dizeres de Meserani (1995), de que os textos escolares possuem o discurso do professor como modelo básico e o aluno, preso a ele, não é capaz de produzir uma redação criativa, pelo contrário, produz um ‘discurso vazio’, uma vez que não consegue dialogar com as vozes dos textos lidos e que tem o professor-avaliador como o único interlocutor de seu texto.

Na abordagem interacionista, também temos a leitura e a discussão como atividades prévias, no entanto, elas não ocorrem de forma dirigida, mas sim, por meio da interação entre os indivíduos, criando-se diálogos, produzindo-se sentidos, a partir das várias vozes ali encontradas. A produção escrita acontece em outro momento, o que propicia um distanciamento, isto é, um espaço temporal necessário para haver a internalização, que se dá de forma mais sofisticada, já que houve tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias do produtor, pois, de acordo com Bakhtin (1997, p. 314), “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”, já que, como afirma Bakhtin (2003, p. 294):

(...) pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

Contudo, precisamos pensar em como se dá o processo de aquisição da língua escrita no contexto de sala de aula. Para Baquero (2001, p. 84),

A linguagem escrita demanda, em relação à linguagem oral, um trabalho intelectual mais elaborado. Trata-se de uma linguagem com maior grau de descontextualização na medida em que exige a dupla abstração dos componentes ‘fásicos’ da linguagem (seu aspecto sonoro externo, por exemplo) e, fundamentalmente, demanda uma abstração em relação ao interlocutor, ausente.

Logo, no âmbito escolar, a produção escrita é artificial, pois a situação de escrita é descontextualizada, isto é, o aluno precisa imaginá-la em seu pensamento, além disso, o interlocutor é virtual e, portanto, não está presente. Assim, a maioria dos textos é produzida “na escola”, para a sociedade, ou ainda para “uma atividade real futura” (GARCEZ, 1998, P.77). Por isso, exige-se um maior grau de mediação (do material didático e, principalmente, do professor), para que essa artificialidade possa ser amenizada. Um exemplo seria o trabalho com as “Oficinas de textos”, como sugere Pazini (1998, p. 4):

As oficinas de leitura e produção de textos vêm ao encontro dessa nova perspectiva de ensino de língua [interacionista], pois, desenvolvendo-se em forma de projetos coletivos que buscam a realização de uma atividade final concreta, como, por exemplo, uma exposição de fotos da cidade, uma excursão, uma comemoração de final do ano letivo, a apresentação de uma peça teatral, exigem a leitura e produção de textos extremamente variados decorrentes do objetivo geral do projeto.

Dessa forma, a escrita ocorre “como um processo, um fazer e refazer o texto e um contínuo refazer-se do produtor, elaborando seu conhecimento de mundo, da língua e de si mesmo” (Idem), ou seja, há o espaço temporal necessário para que ocorra a internalização e, conseqüentemente, o amadurecimento do aluno.

Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky (1988 p. 97) descreveu o conceito de *Zona de desenvolvimento proximal*, “distância entre o nível de desenvolvimento real (...) e o nível de desenvolvimento potencial”, sendo aquele o definidor das funções mentais já amadurecidas, e este daquelas que “ainda não amadurecerem, mas que estão em processo de maturação” e que podem alcançá-la, se forem estimuladas por um mediador.

Desta forma, Garcez (1998), subsidiada por Bakhtin e Vygotsky, trata sobre a necessidade da mediação do outro para acontecer a internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem. O deslocamento do social para o individual marca as formas de práticas discursivas que se dão a partir da mediação, a qual definimos, nas palavras de Oliveira (1997, p. 26), como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”, que, no caso do ensino da escrita, depende da concepção de língua do professor, o qual, ao atuar como mediador entre o texto e o aluno, pode construir ou direcionar essa relação.

Vemos, portanto, a fundamental importância do mediador, cuja função social é mediar os conhecimentos, propiciando, ao aluno, a construção de um novo conhecimento e o

desenvolvimento de uma atitude responsiva, conforme nos dizem Bakhtin/Volochinov (1992). Além disso, o mediador também tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutra indivíduo, e promover a intervenção entre os elementos, numa determinada relação.

Na escrita, a mediação ocorre desde as atividades com o trabalho de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita. A partir da perspectiva bakhtiniana, Garcez (1998) afirma que a mediação pode se dar entre o texto e o colega ou o texto e o professor, durante a sua reescrita, no entanto, não se restringe a esta fase, já que acontece em todas as etapas do processo.

De tal modo, podemos observar que a situação de mediação se inverte, dependendo da circunstância. Tomemos como exemplo um aluno que entrega seu texto para o professor, o qual faz a mediação com apontamentos que levem o produtor a reflexões para melhorar a escrita. Esse novo texto faz a mediação entre o aluno e o professor, propicia uma reflexão e a sua reformulação, ou seja, a produção de um novo texto. De posse da segunda versão, o professor faz uma nova mediação, comparando o desempenho escrito do aluno de uma versão para outra. Esse processo poderá se repetir quantas vezes forem necessárias, pois, segundo Garcez (1998), subsidiada por Vygotsky, quanto mais a escrita for usada como mediação, mais transformações ocorrerão, por conseguinte, melhor será a escrita.

O outro aspecto discutido é o diálogo que, para Bakhtin/Volochinov (1992), é uma das formas mais importantes da interação verbal. Ele o define “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123), trata-se, portanto, do cruzamento de vozes, da devolução da palavra ao sujeito, da contrapalavra, conforme cita Geraldi (1993).

Assim, a produção escrita é um exemplo de dialogismo, como afirmam Bakhtin/Volochinov:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa (...). Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

Desse modo, o livro, no caso a escrita, é a mediação entre as idéias do autor, de seus enunciadores e de seus interlocutores, constituindo, assim, um novo diálogo. Portanto, podemos afirmar que a escrita é um confronto entre as várias vozes que a constituem e o texto, um processo que, a partir de intervenções (dos enunciadores, do autor, dos interlocutores), pode ser reescrito, pois, segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), “o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores”.

No diálogo, a palavra (escrita ou falada) se orienta em função do outro<sup>2</sup>, ela é produto da mediação, como apontam Bakhtin/Volochinov (1992, p. 113):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.

Austin já dizia que, para se concretizar uma aposta, era preciso que a oferta fosse “aceita pelo interlocutor” (1990, p. 26). Logo, escolhemos as palavras, no paradigma lingüístico, de acordo com o nosso interlocutor, pois é a partir dele que se instaura o diálogo e, nas palavras de Brito (1984, p. 111), a sua presença “está sempre interferindo no discurso do locutor”.

Por isso, sua presença é fundamental na prática da escrita. Segundo Antunes (2003, p. 46), “Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento”. Logo, em situação do ensino da escrita, o professor precisa mostrar que, para escrever, deve-se considerar um interlocutor e não se constituir como o único interlocutor do aluno, conforme se propõe na escola. Brito (1984) afirma que, constituindo-se dessa forma, o professor representa a instituição escola e, assim, ao invés de ocorrer a apropriação da linguagem, ocorre a aplicação de modelos, vindos desse interlocutor

---

<sup>2</sup> Bakhtin (2003) e Vygotsky (1998) utilizam o termo “o outro” e não interlocutor. Em discussão no grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq), observamos que, no processo da escrita, a palavra “outro” carrega em si os três momentos da interação: o de interlocução, isto é, o momento da interação entre as várias vozes presentes nos textos, o autor, os colegas, o professor; o de intralocução, quando atinge a metacoscência, ou seja, quando se torna o outro de si mesmo; novamente o de interlocução, aqui, especificamente, quando seus interlocutores dialogam com seu texto.

(escola). Conseqüentemente, “o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva”. (BRITO, 1984, p. 115).

Bakhtin/Volochinov (1992) distinguem três tipos de interlocutor. O real (palpável, cuja imagem é real), o virtual (passível de existência) e o destinatário superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, um grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer). Para exemplificar essa relação, a partir de Garcez (1998), imaginemos, como locutor, um acadêmico que apresentará um trabalho científico num determinado congresso. Ele escreverá seu texto em função do público-alvo do evento, pois a imagem das pessoas que assistirão à apresentação de seu trabalho estará nele presente (interlocutor virtual). Pensando nesse interlocutor, o acadêmico adequará a linguagem e produzirá um texto com informações suficientes para a sua compreensão. Assim, ao ter em mente, por exemplo, um público totalmente leigo no assunto que irá expor, procurará ser explicativo, incluir exemplos, ilustrações, enfim, todas as informações necessárias para o seu entendimento. Do contrário, ao imaginar um público conhecedor do assunto, buscará a objetividade para, rapidamente, chegar ao item que deseja enfatizar. Entretanto, antes de encaminhar seu texto para o evento, o acadêmico o entregará a seu orientador (interlocutor real), em quem também pensará ao escrevê-lo. O problema é que, na escola, o aluno só pensa neste, pois não lhe é ensinado que existe o outro, o interlocutor virtual. O orientador, interlocutor real, no papel de mediador, propiciará o diálogo entre o texto e o aluno, por meio de apontamentos que propiciam transformações e conseqüente melhora na escrita do texto, como exemplificamos anteriormente, contudo, ele deve ser cômico sobre o interlocutor real e, também, o superior. Ao encaminhar seu trabalho para publicação nos Anais do congresso, o locutor estará se reportando a uma ideologia dominante, ao conjunto acadêmico, formado por discentes e docentes de graduação e pós-graduação (superdestinatário), que determinam a conduta e o gênero escrito, evidenciando-se a internalização do social no individual.

Quanto aos mecanismos sociais e interativos, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112-113) expõem que

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata [...] A situação social mais

imediate e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

Na interpretação de Garcez (1998, p. 56-57), “são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa”. Portanto, podemos depreender que, de acordo com os pressupostos de Bakhtin e seus seguidores, a situação social determina:

- a) a expressão sócio-histórico-ideológica, isto é, o contexto social. Assim, podemos pensar, por exemplo, em como realizamos a leitura de Platão, ou Aristóteles se eles escreveram para um outro, noutra contexto social, em uma época diferente, com valores ideológicos diferentes. Certamente ressignificamos a leitura, trazendo-a para o nosso contexto social atual;
- b) o locutor e o interlocutor, sendo, o primeiro, o agente ou produtor do discurso e, o segundo, aquele que determina se haverá ou não a interação, pois é a partir dele que se definem as estratégias, que se instaura o diálogo;
- c) o objetivo da enunciação, uma finalidade que, no caso da escrita, precisa haver uma função social e não ter apenas o intuito de preencher o tempo ou atribuir nota;
- d) a escolha da variação lingüística e do gênero, que serão definidos a partir do interlocutor;
- e) o conhecimento de mundo, que se amplia nas palavras alheias, nas várias vozes contidas nos diferentes textos lidos (polifonia), advindas da interação social.

Dessa forma, notamos que os mecanismos sociais e interativos, propostos por Bakhtin, são condições necessárias para a produção da escrita, que, a partir desse contexto, foram bem difundidas, no Brasil, por Geraldi (1993).

Portanto, observamos que esses mecanismos e os demais aspectos da interação verbal bakhtiniana (internalização, mediação, diálogo) aqui discutidos constituem a escrita como interação, pois, sob a perspectiva sócio-histórica, para se produzir um texto, é necessário que haja um tempo para a internalização do conhecimento e a sedimentação das palavras alheias, que se tenha um mediador para propiciar a intervenção no processo, que se instaure um diálogo entre locutor e interlocutor (real, virtual e superior) e que contemple os mecanismos ou condições de produção da escrita, conforme apresentamos na seção seguinte.

## 1.2 Produção textual<sup>3</sup> escrita

*Para fazer uma frase de dez palavras são  
necessárias umas cem.  
Millôr Fernandes*

O ensino de Língua Portuguesa, na abordagem tradicional, priorizava o estudo da teoria gramatical, trabalhando, segundo Marinho (1997, p. 87), “com o ensino da metalinguagem e não com o ensino da língua”, porém, a partir de críticas e denúncias aos métodos dessa abordagem de ensino de língua, repensou-se o modo de ensinar a Língua Portuguesa nas escolas. Propôs-se o seu ensino não mais centrado na teoria gramatical, mas sim, nas práticas de leitura e produção textual com base nas perspectivas sociais.

Segundo Geraldi (1997), essa transformação ocorreu a partir da década de 80, época em que surgiram várias pesquisas voltadas para a sala de aula, discutindo-se o estabelecimento da interação social, e propondo-se o discurso e o texto como unidades de ensino. Dessa forma, Geraldi (1993), com base na perspectiva bakhtiniana, declara que, por meio do discurso, o aluno pode expressar seu ponto de vista sobre o mundo e, por meio do texto, aprender a língua materna. Por isso, ele considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1993, p. 135). Assim, é pelo texto do aluno que iniciamos e findamos o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois, partimos dele, passamos por várias etapas, a partir da mediação que leva o produtor a refletir sobre a própria escrita, do diálogo instaurado nesta e das reescritas que efetuam mudanças significativas e originam novos textos, aos quais retornamos e podemos reiniciar o processo. Podemos encontrar as origens desse enunciado em Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), quando diz que a realidade fundamental da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”, ou seja, um diálogo dá origem a outro. Assim, o texto deve ser a base da língua materna e Geraldi (1993) o define como o lugar das correlações, isto é, da intertextualidade, a qual proporciona o surgimento de novos textos.

---

<sup>3</sup> A concepção de linguagem interacionista, com base em Bakhtin, foi difundida, no Brasil, no início da década de 80, a partir de um curso de especialização ministrado por João Wanderlei Geraldi e Raquel Salek Fiad e sua equipe. Em 1984, Geraldi lançou o livro *O texto na sala de aula* (Cascavel: Assoeste), em que discorre sobre as concepções da linguagem, a partir do qual divulgou-se, em nosso país, a teoria bakhtiniana, que logo apareceu no Currículo Básico do Estado de São Paulo e no Currículo Básico do Estado do Paraná. Em 1993, no livro *Portos de Passagem*, Geraldi instalou uma diferença teórico-metodológica entre redação e produção de texto, também embasado na concepção interacionista bakhtiniana, no auge do neoliberalismo, que propaga o homem como sinônimo de trabalho. Por isso foi interessante a nomenclatura “produção” de texto, como sinônimo de escrita como trabalho.

Os textos produzidos pelos alunos eram conhecidos, nas escolas, apenas como redação; há pouco tempo, passou-se a utilizar a terminologia “produção textual”. De acordo com Suassuna (1995, p. 41), a redação é uma prática que se limita à escrita de um texto a respeito de um tema, geralmente imposto, em que o aluno deve “pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior”.

Geraldi (1993) expõe várias características da redação no âmbito escolar:

- a) “produzem-se textos para a escola” (p. 136), ou seja, o aluno escreve para um único interlocutor, o professor, e com um único fim, ser avaliado, situações que, segundo Suassuna (1995), torna seu contexto artificial;
- b) “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (p. 137), ou seja, o aluno escreve somente para atender a uma solicitação, em uma situação artificial, em que o que ele pensa ou vivencia não é levado em consideração. Prioriza-se, neste caso, a quantidade de escrita e não a qualidade do texto, a forma, não o conteúdo. Todavia, sabemos que ambos devem caminhar juntos, pois, de acordo com Bakthin (1992, p. 111), “A expressão comporta (...) duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo)”;
- c) “pede-se aos alunos que escrevam um texto a partir de uma gravura” (p.138), isto é, o aluno deve escrever a partir de uma inspiração, de uma descrição, já que não se oferecem subsídios anteriores para a escrita;
- d) “não se trata de contar algo vivenciado e que (...) merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem” (p. 138), pois o sujeito e sua autoria são anulados, sua vida e suas opiniões não têm importância para o professor;
- e) “A cartilha, de passo em passo, vai mostrando a escrita como ilustração da gravura” (p. 138), assim, a criança aprende de forma mecânica, descontextualizada, e o seu contato com escritas, a partir de interações, perde a validade;
- f) “A razão única que ele pode encontrar para escrever alguma coisa (...) é mostrar que sabe escrever” (p. 139), já que se escreve apenas para cumprir uma solicitação do professor;
- g) “tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (p. 139), isto é, não se leva em consideração o que o aluno tem a dizer nem mesmo por que irá dizer;
- h) “prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá)” (p. 140), pois a escrita é artificial;
- i) “o leitor de redações é sempre a função-professor e não o sujeito-professor” (p. 143), uma vez que não há um interlocutor, há, sim, um avaliador.

Por outro lado, na prática de produção textual, segundo Geraldi (1993, p. 136), “produzem-se textos na escola”, isto é, espera-se que o aluno escreva algo para alguém ler e que se constitua como sujeito do seu dizer. Assim, Geraldi (1993) também define as características da produção de textos:

- a) “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p. 135), ou seja, é pelo texto que se inicia e se finda esse processo;
- b) o sujeito compromete-se “com sua palavra” (p. 136), assume o que diz, instaurando-se sujeito de seu dizer;
- c) recupera-se um “espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores” (p. 140), determinado pelas condições reais da enunciação;
- d) professor e alunos constituem-se “como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento” (p. 160), isto é, há discussões sobre leituras e todos contribuem para a construção de sentidos do texto, há a leitura das palavras alheias;
- e) as respostas do professor “são respostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio” (p. 160), não há imposição, há sim interação, em que se consideram as várias possibilidades de leitura do texto;
- f) “assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva” (p. 161), ou seja, num diálogo entre duas ou mais pessoas, a partir do texto que o aluno produz;
- g) tem como destinação “interlocutores reais ou possíveis” (p. 162) e não o professor como único interlocutor do aluno, seu avaliador nato;
- h) “tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (p. 165).

Além dessas características, Geraldi (1993, p. 137), a partir dos mecanismos sociais e interativos propostos por Bakhtin/Volochinov (1992), sistematiza as condições de produção do texto, ou seja, fatores indispensáveis para se produzir um texto. Assim, é necessário que:

- a) “se tenha o que dizer”, ou seja, um conteúdo ampliado também nas palavras alheias, a partir da interação e não apenas uma reprodução do que o professor diz, o qual, normalmente, reproduz o que lhe é imposto pelo livro didático;
- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, isto é, um objetivo, uma finalidade, com uma função social marcada e não as finalidades impostas na concepção tradicional: preencher tempo e atribuir nota;

- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, um interlocutor real ou possível, ao invés de ter apenas o professor como único interlocutor do aluno;
- d) “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, sujeito agente, não passivo e assujeitado, mas que se comprometa com o que diz;
- e) “se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, tanto textuais, quanto discursivas, já que conteúdo e forma devem andar juntos, definidos em função do interlocutor.

Conforme Garcez (1998), é mediante a essas condições que a escrita se estabelece, entretanto, percebemos que todas giram em torno de uma só, do “para quem”, do interlocutor, do outro, pois é a partir dele que se instaura o diálogo e se determinam as condições de produção.

Observamos também que essas condições de produção estão presentes tanto na redação quanto na produção de texto, contudo, naquela aparecem sob os aspectos tradicionais e, nesta, sob os aspectos interacionistas. Portanto, não são elas que diferenciam redação e produção de texto. A diferença teórico-metodológica se dá a partir de um conjunto de fatores, ancorados na concepção de linguagem a que cada uma pertence. Podemos dizer que ambas se confluem, entretanto, a maneira como seguirão os procedimentos posteriores é que as diferenciarão. Assim, temos a produção de texto como o início do processo, ou seja, a produção de vários gêneros discursivos sobre um mesmo tema, com funções sociais definidas, em que um serve de ponto de partida para a produção do outro, a partir dos quais o conhecimento vai sendo internalizado pelos alunos, e que, ao final, culmina em um texto escolar (redação) narrativo, dissertativo ou descritivo. Logo, entendemos que estes não devem ser descartados do ensino da escrita em língua materna, mas que, para chegarmos neles, precisamos passar pelos diversos gêneros do discurso da sociedade.<sup>4</sup>

Nessa perspectiva, o professor, na escola, propicia uma reflexão sobre essas condições de produção do texto e motiva os alunos a escrever, como propõe Marinho (1997), levando-os a pensar sobre os temas, realizando levantamento de idéias, promovendo discussões,

---

<sup>4</sup> De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. O autor salienta “a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (...), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (...) as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes)” (Idem). Ele ainda diferencia os gêneros primários dos secundários. Os primeiros se constituem nas interações diárias, naturais, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas de comunicação, principalmente escrita, como os discursos políticos, científicos etc. e, em seu processo de formação, “eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata.” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

expondo-os aos diversos gêneros discursivos etc. Ele não mais se coloca como avaliador dos textos de seus alunos. Na redação, os textos corrigidos são devolvidos sem ao menos serem comentados. Na produção textual, segundo Geraldi (1993, p. 164), o professor aponta “caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma como escolheu”. Sabemos, no entanto, que em uma sala de aula com uma média de 40 alunos esse trabalho torna-se muito difícil. Portanto, de acordo com Marinho (1997, p. 91), o professor “deve definir os critérios qualitativos para a análise dos mesmos, explicá-los aos alunos e, (...) usar marcas gráficas convencionais que se refiram tanto a seu aspecto formal, quanto a seu aspecto conceitual”, possibilitando, assim, o trabalho de revisão e reescrita.

Esse trabalho, denominado processo de refacção textual, é de suma importância para a formação de produtores de textos, pois, conforme expõem os PCNs (BRASIL, 1998, p. 97), “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente, possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto”. Desta forma, o objetivo desse procedimento é que o aluno aprenda a reestruturar seu texto, com a ajuda do professor, adquirindo, assim, noções práticas de revisão que os levam, aos poucos, à autocorreção, ou seja, à interação com seu próprio texto.

Entretanto, não basta apenas o processo de refacção para se formar produtores de textos. Como vimos anteriormente, segundo Geraldi (1993, p. 160), é preciso que se recuperem professor e alunos como sujeitos “que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento”. A necessidade dessas mudanças, para o autor, deve-se ao fato de ainda existirem, na escola, diálogos proporcionados com mero intuito de aferição das respostas, em que a contribuição do aluno é desqualificada, pois só cabem as respostas prontas. Conseqüentemente, o aluno conclui que só se deve responder quando se tem a resposta desejada pelo professor, o detentor do saber, aquele que tem sempre a primeira e a última palavra, o que vem de encontro à interação verbal proposta por Bakhtin/Volochinov (1992), em que a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, isto é, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos, conforme Geraldi (1993). Nesse diálogo, a palavra se orienta em função do interlocutor, ao proceder de alguém e se dirigir a alguém, tornando-se o produto da interação entre o locutor e o interlocutor.

Assim, observamos que a interação é fundamental no processo de produção textual dos alunos, já que toda escrita é para o outro, conforme postula Garcez (1998), sob a mesma perspectiva bakhtiniana. Portanto, o professor, no papel de mediador entre o texto e o aluno,

promove um diálogo com ambos e não apenas o corrige e o devolve a seu produtor, mas, retomando Geraldi (1993), aponta caminhos para ele dizer o que pretendeu dizer na maneira como escolheu, pois assim, sofrerá transformações e conseqüentemente melhorará sua escrita.

Dessa forma, percebemos que, na perspectiva sócio-histórica da escrita, sua prática perpassa toda a noção de interação verbal apresentada por Bakhtin, que dialoga com a visão vygotskyana, já que se constrói a partir do social, em função do outro e com a ajuda de um mediador. Assim, após definirmos a escrita sob a concepção interacionista e traçarmos os aspectos da produção textual, versamos, a seguir, sobre o ensino da escrita e as suas concepções atuais, para identificar qual delas está aliada ao interacionismo aqui delineado.

### **1.3 O ensino da escrita e suas concepções**

De acordo com a abordagem de ensino que se inspira no sociointeracionismo, aprender (bem como ensinar) significa construir novo conhecimento. Porém, o que observamos nas escolas é que o professor não passa de um treinador e o processo de aprendizagem, uma alienação. Percebemos também que aquele que ensina a escrever não escreve, pois, conforme Menegassi (2003a, p. 55), “O professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos”, além disso, a sua participação “no processo de produção de textos em situação de ensino é restrita a dois momentos estanques: a entrega do comando ao aluno e a avaliação da redação produzida” (MENEGASSI, 2003a, p.55). Por isso, tem-se discutido muito sobre a formação dos professores e, especificamente no ensino de língua materna, questiona-se a sua formação sobre o ensinar os alunos e o seu aprender a ler e a escrever.

Em se tratando especificamente da escrita, retomemos Soares (2001). A autora mostra a diferença entre a escrita treinada e a espontânea. Na primeira, há a reprodução, a imitação, as hipóteses são impedidas, já que não se pode errar. Deparamo-nos com uma concepção tradicional, em que se escreve para a escola, não havendo singularidade, pois são produzidos textos coletivos, homogêneos, isto é, redação. Na segunda, criam-se hipóteses, o erro é permitido, o aluno usa as palavras que achar necessário, há, portanto, a produção de textos singulares, heterogêneos.

Para Carvajal Perez & Ramos Garcia (2001, p. 19), nessa escrita treinada, considera-se um “sujeito passivo de aprendizagem que reconhece, recorda, reproduz e repete” e, na espontânea, “um ser inteligente com capacidades cognitivas, não só sujeito de aprendizagem,

mas também portador de conhecimento”. Conhecimento esse que não se forma pela imitação, mas que se constrói a partir da interação com o outro e com o meio, dentro e fora da escola.

E como ensinar a escrita espontânea? Será que os professores sabem como fazer ou apresentam os requisitos necessários para ensiná-la? Segundo Carvajal Perez & Ramos Garcia (2001, p. 23),

É preciso facilitar a interação com a língua escrita tal qual ela é e apresentar a leitura e a escrita em contextos funcionais; é necessário interpretar e produzir textos de diversos estilos e gêneros, e lidar com toda a gama de materiais escritos utilizados fora do âmbito escolar. Temos de apresentar a leitura e a escrita como um desafio cognitivo, e não como uma aprendizagem mecânica de uma técnica.

Logo, para que isso ocorra, é preciso que haja tempo suficiente para a internalização do conhecimento, amadurecimento e sedimentação das palavras alheias. É necessária a presença de um mediador que faça a intervenção e desestabilize o outro, além da presença de um meio social amplo, que determine a estrutura da enunciação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Soares (2001, p. 70) também apresenta várias atividades como sugestões de ação pedagógica para desenvolver, nos alunos, as habilidades de escrita, como:

- a) “atividades que criem oportunidades para que o aluno ‘descubra’ a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução”, apresentando uma diversidade de gêneros do discurso, para que ele perceba a importância da comunicação escrita em sua vida social;
- b) “situações de produção de texto tanto quanto possível naturais e reais, a despeito da inevitável artificialidade do contexto escolar”, ou seja, propiciar situações naturais em que o aluno possa se expor, apresentar suas experiências, sua vida;
- c) “situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação”, a partir de situações naturais, de escrita espontânea, em que se escreva na escola e não para a escola;
- d) “que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever e destinatários (leitores) para quem escrever”, isto é, que o aluno não escreva apenas para tirar nota, mas para atender a uma função social e que o interlocutor não seja apenas o professor;

- e) “devem seguir-se atividades de análise e avaliação”, para que o educando aprenda, juntamente com o professor, a analisar seu texto e consiga, aos poucos, realizar isso sozinho;
- f) “atividades em que se discuta se as peculiaridades do gênero do texto foram observadas, se o texto está bem estruturado e [se] há coerência no desenvolvimento das idéias”, a fim de que o produtor aprenda a refletir sobre o conteúdo e a forma de seu texto, com o intuito de chegar à autocorreção;
- g) “se o nível de informatividade corresponde às características do leitor pretendido”, enfatizando, assim, a importância dos interlocutores (real, virtual e superior);
- h) “se recursos de coesão são utilizados de forma apropriada” e ainda se “costuram” o texto, para que o aprendiz entenda que as idéias e os parágrafos precisam estar articulados;
- i) “se a variedade lingüística e o registro escolhidos são adequados ao tema, ao objetivo, à situação interlocutiva”, ou seja, se o texto está respondendo, de forma adequada, às suas condições de produção.

De tal modo, para poder pôr em prática essas atividades, conforme Soares (2001, p. 72-73), é necessário que o professor:

Conheça bem as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, compreenda a escrita como representação e não como transcrição da língua oral, seja capaz de identificar a variedade lingüística falada pela criança e, assim, não só prever os problemas que essa criança enfrentará, (...) mas também compreender esses problemas e (...) saber discuti-los com a criança. (...) compreenda o processo lingüístico e psicolingüístico de aprendizagem da língua escrita (...) [saiba] identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra, saiba interpretar as hipóteses (...) selecionar e organizar dados, (...) levá-la a confrontar essas hipóteses (...) [tenha] compreendido e assumido uma concepção de língua como discurso, de língua escrita como atividade enunciativa, (...) [conheça] os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, [saiba] dominar as características dos diferentes gêneros de texto escrito, as exigências de diferentes portadores da escrita.

O educador que preenche esses requisitos tem, de forma consolidada, uma concepção de língua e de escrita a partir da abordagem interacionista, discutida anteriormente, em que o texto é visto como o “próprio lugar da interação”, conforme Koch (2002, p. 17), em que se consideram, na escrita, os aspectos da interação verbal bakhtiniana: a internalização do conhecimento, a mediação, o diálogo e os mecanismos sociais e interativos.

Sob essa mesma perspectiva, Geraldini (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) apresentam duas concepções teóricas de escrita: como inspiração e como trabalho. A partir dessa teoria, encontramos em Sercundes (1997), sob uma abordagem metodológica, três concepções: escrita como dom, como consequência e como trabalho, reportando-se as duas primeiras à perspectiva teórica de escrita como inspiração.

Na primeira concepção, segundo Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p. 57), a escrita é vista como “fruto de uma emoção”, portanto, reescrever o texto, além de ser uma tarefa difícil, que exige trabalho, tornaria-o frio, pois quebraria o encanto da inspiração. Para Sercundes (1997), essa escrita é vista como dom, como uma “inspiração divina”, pois não há nada que faça uma relação com o que o aluno irá escrever. Dessa forma, não ocorre nenhuma atividade prévia sobre o assunto, isto é, a leitura de um ou mais textos, uma discussão ou um debate sobre o tema, enfim, não há nenhuma orientação para subsidiar o educando na construção de seu texto. Ela ocorre tão somente após a apresentação de um título ou tema, sobre o qual o aluno pensa e escreve, muitas vezes, conforme a autora, apenas com o objetivo de ocupar o seu tempo, o que o leva a não ter um compromisso com a sua escrita, já que sabe que ela será apenas vistada pelo professor. De tal modo, ele passa a considerar, de acordo com Sercundes (1997, p. 76), “que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros resta conformar-se”. Soares (1987, p. 10) acredita que o fracasso da escola se deve, em primeiro lugar, à “ideologia do dom”, em que a escola oferece oportunidades e “o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* – aptidão, inteligência, talento – de cada um.”

Na escrita como consequência, conforme a mesma autora, os textos são produzidos a partir de atividades prévias como: a leitura de um texto, comentários sobre ele, sua interpretação, o estudo do vocabulário, ou ainda um filme, uma palestra, um passeio etc. Essas atividades seguem o esquema tradicional dos livros didáticos e servem apenas como pretexto para a escrita, além de serem “previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo” (SERCUNDES, 1997, p. 80). No entanto, não há tempo suficiente para a sedimentação do conhecimento, como postula Vygotsky (1988), para que as palavras do outro se tornem palavras próprias do aluno, conforme Bakhtin (1997). Além disso, de acordo com Sercundes (1997), essa concepção de escrita induz à homogeneização dos saberes, pois o professor é o único detentor do saber, o qual leva o social a produzir um texto coletivo, isto é, não se tem como resultado textos individuais, autênticos, mas textos iguais, para um único indivíduo, produzido para a escola. Esse tipo de atividade,

conforme Sercundes (1997, p. 81), tem como objetivo somente atribuir uma nota, ou levar o aluno à premiação ou penalidade, pois, para essa ideologia, “Escrever bem significa ter prestígio, estar melhor capacitado para enfrentar as competições que a vida oferece; e ao vencedor, o prêmio”, restando aos outros concorrerem com ele. Portanto, observamos que essa concepção também não está aliada à interação, mas à corrente comportamentalista<sup>5</sup>, que valoriza a premiação.

A terceira concepção é a de escrita como trabalho, a qual contempla também as atividades prévias da concepção de escrita como consequência, entretanto, naquela, tais atividades servem como suporte e, nesta, como pretexto para a produção escrita. A denominação “escrita como trabalho” nos mostra que o ato de escrever não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de seu esforço, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, como postulam Fiad & Mayrink-Sabinson (1994): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita. Logo, o texto nunca está acabado, pois é submetido a mudanças provocadas por alguma reação do outro, podendo ser o outro das leituras realizadas e, nelas, as vozes que ali ecoam, o professor, ou ainda o colega. Assim, ele sempre pode ser melhorado e o aluno, consciente disso, efetua mudanças significativas, pois passa a “considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63).

Ao retomar Bakhtin, Geraldi (1996, p. 137) também propõe a escrita como trabalho em um processo de interação com atividades de refacção textual, em que o interlocutor determina o movimento “inter-intra-inter-individual”, numa alusão explícita, também, a Vygotsky (1988). Desse modo, o processo da escrita se inicia por uma relação interpessoal, com a construção do conhecimento a partir de uma relação social de interação, a qual leva o indivíduo ao segundo momento, intrapessoal, idiossincrático, em que há a incorporação do processo anterior e a sedimentação do conhecimento, em que as palavras alheias se tornam palavras próprias do produtor e ele escreve a primeira versão de seu texto. Em seguida, volta para a relação de interação, em que o mediador (interlocutor real) fará as intervenções necessárias para a transformação do sujeito e, conseqüentemente, de seu texto. Logo após,

---

<sup>5</sup> O Behaviorismo, segundo Lepschy (1975), surgiu no início do século XX, com John Watson, que propôs uma nova ciência, porém, afirmando que a Psicologia deveria ser redefinida como o estudo do comportamento. Assim, o psicólogo Skinner propôs um behaviorismo em que o aprendizado se dá através de um processo denominado “condicionamento operante”, em que existem eventos que estimulam a recorrência do comportamento, chamados de reforço e outros que diminuem a probabilidade de recorrência, chamados de punição. Daí a noção de levar o aluno à premiação ou penalidade, que, no caso da concepção de escrita como consequência, é premiado aquele que tem dom, o que não o tem é punido.

tem-se novamente a relação intrapessoal, de introspecção, em que há o crescimento do produtor, ao reconstruir seu texto (segunda versão). Esse processo, no ensino da escrita, pode se repetir quantas vezes forem necessárias e ele nos mostra, mais uma vez, o social construindo o individual. Portanto, na escrita, se não houver o tempo necessário para essa relação inter-intra-inter-individual, a realidade pessoal do produtor não será sofisticada, isto é, haverá apenas a reprodução. Na mesma perspectiva, o autor postula que o conteúdo e a forma ocorrem concomitantemente, que o social determina as formações discursivas e que a palavra se revela na contrapalavra do outro. Dessa forma, temos a noção de sujeito como agente, que constrói seu texto sobre o conhecimento que já possui, pensando no momento presente e no interlocutor. O aluno utiliza operações (retira, acrescenta, altera informações de seu texto) e meta-operações (reflete, pensa sobre essas operações) de escrita, ou atividades epilingüísticas (de reelaboração contínua, que atuam sobre a própria linguagem, a partir da reflexão sobre a sua prática lingüística) como ações da linguagem.

Assim, ao agir dessa maneira, o sujeito pode chegar à autocorreção, a qual, segundo Geraldi (1996), é revelada a partir da presença do outro: ao defini-la, ao estar presente na memória visual do locutor, ao definir o uso da convenção lingüística e ao tornar-se o interlocutor de si próprio, isto é, ao destituir-se do papel de produtor para assumir o papel do outro dele mesmo, a fim de que, distanciando-se de seu texto, consiga preencher os brancos semânticos deixados por ele enquanto produtor, ou seja, a falta de informações necessárias para o entendimento do texto pelo outro, revelando, dessa forma, a autocorreção e a competência na escrita.

Na visão metodológica de Sercundes (1997, p. 83), a produção de escrita como trabalho “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, permitindo “integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”, que passam a escrever na escola, conforme apresenta Geraldi (1993), constituindo-se sujeitos de seu dizer, com objetivos e interlocutores definidos. Dessa forma, podem-se organizar procedimentos didáticos para desenvolver atividades com o assunto que os alunos estão estudando e, a partir dessas atividades, solicitar a produção textual, que resultará em outras produções, abordando o assunto, porém com um fim específico que lhes faça sentido, para que o texto, de acordo com Koch (2002), passe a ser o lugar da interação, onde os sujeitos se constroem e são construídos.

Logo, o processo se transforma em um círculo fechado, em que as atividades prévias são o suporte e não o pretexto para a escrita e o professor age como mediador. Desse modo, ao retomar Geraldi, que, por sua vez, retoma Bakhtin, Sercundes (1997, p. 96) conclui que

“cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem ‘uma terceira margem’”.

Portanto, observamos que há uma confluência, entre a visão dos teóricos e da estudiosa, sobre a concepção de escrita como trabalho e que todos partem da interação verbal de Bakhtin, o que comprova que essa perspectiva está aliada à concepção de linguagem como meio de interação. Enfim identificada essa concepção, discutimos, na seção seguinte, a relação do professor com a escrita.

#### **1.4 O professor e a escrita**

Para que o professor se torne “co-autor dos textos de seus alunos” (GERALDI, 1996, p.144), de acordo com o que abordamos na discussão sobre a concepção de escrita como trabalho, é preciso que ele se constitua como escritor de textos competente, por isso questionamos: qual é a sua relação com a prática da escrita?

Bohn (2003, p. 83) discute, em sua pesquisa, que o professor “não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores”, logo, sente-se angustiado com essa situação e incapaz de solucioná-la. Percebemos, assim, sua estreita relação com a escrita, pois, como seus alunos, também compartilha do medo de escrever que, provavelmente, originou-se em sua formação escolar e não foi resolvido em sua formação superior, uma vez que, segundo o autor, não é de se estranhar que “alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual entram em pânico” (Idem, p. 81). Certamente esse pânico é proveniente dos modelos tradicionais de escrita, nos quais não se pode errar, como vimos na concepção de escrita como inspiração, em que não se considera a opinião do produtor, e este, ao acreditar que não possui dom para escrever, ou por não estar inspirado, não consegue produzir um texto.

Dessa forma, apropriamo-nos do questionamento de Kramer (2001, p. 103): “É possível tornarmos nossos alunos pessoas que lêem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?”. Ao mencionar sua pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem”, em que estudou o que lêem e escrevem os professores, a autora afirma que conheceu “histórias de desprazer, imposição, obrigatoriedade, de vontade de não-ler” (Idem, p. 102). Mais uma vez, deparamo-nos com a restrita relação do professor com a escrita, imposta pelo contexto escolar em que viveu. No entanto, acreditamos que, ao escolher esta profissão, ele precisa quebrar esses tabus e, de acordo com Kramer (Op. cit., p. 117), “aprender a valorizar a narrativa, a leitura e a escrita para ler com as crianças e os jovens, para

escrever a história pessoal, registrar a história coletiva”. Para que isso ocorra, segundo a autora, é necessário que haja:

Formação prévia em nível médio e superior, onde é fundamental a leitura e a escrita relativas aos conhecimentos básicos da língua (...); formação no movimento social, fertilizando-se as lutas com a sensibilidade da leitura e da poesia, ampliando o acesso de diversos grupos; formação em cada escola, com estudo, leitura, discussão (...), escrevendo, registrando a história; formação cultural, garantindo experiências com a literatura, música, cinema, teatro, arte, museus, capaz de nos humanizar e fazer entender o sentido da vida para além do cotidiano. (p. 116-117)

Portanto, para atuarmos como mediadores nos textos dos alunos e realizarmos as interferências necessárias para o seu crescimento, precisamos escrever e fazê-lo com competência. Logo, para atingirmos essa competência na escrita, necessitamos, primeiramente, do desenvolvimento da metacsciência, ou seja, assumir uma atitude responsiva ativa, sermos o “outro” de nós mesmos (BAKHTIN, 1997).

De acordo com Bakhtin (1997), o ouvinte (destinatário passivo) não representa o todo real da comunicação verbal, para isso, ele deve adotar uma atitude responsiva ativa: concordando, discordando, completando, tornando-se o locutor, pois,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante. (p. 271).

De tal modo, temos, conforme o mesmo autor, a alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, o diálogo, a interação. No entanto, para atingirmos o interlocutor, para sermos claros a ele, precisamos, sobretudo, ser o outro de nós mesmos, deslocando-nos do papel de produtor para o de interlocutor, realizando inferências, cobrindo os brancos semânticos deixados no texto. É o movimento inter-intra-inter-individual, como vimos em Vygotsky (1988) e também, de certa forma, em Bakhtin/Volochinov (1992), em que o locutor, no momento da intralocução, conversa com seu texto, torna-se o outro de si, atinge a metacsciência.

Assim, o locutor busca a virtualidade do interlocutor a fim de se transferir para a virtualidade e ativa os vários outros que estão internalizados em si, transformando as palavras alheias em palavras próprias, já que, conforme Bakhtin (1997, p. 291),

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um

um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Ao atingirmos essa metaconsciência, compreendemos o nosso processo de escrita e, conseqüentemente, teremos maior competência em ensiná-la, pois, para alterarmos os costumes, crenças e concepções, precisamos mudá-los primeiramente em nós.

Kramer (2003, p. 59), ao procurar entender as relações que os professores estabelecem com a escrita, entrevistou docentes em sua pesquisa e muitos relataram “que haviam destruído seus escritos e falavam de medo, vergonha, frustração”. A partir desse fato, a autora questiona:

Terá sido vergonha, timidez, medo de mostrar para o outro e ser criticado? Ou terá sido a própria escola que ensinou a temer a folha em branco e a tremer diante dela? (...) na escola, há lugar de escrever para ler e ser lido ou tão-somente para ser corrigido? Será que temos tido a possibilidade de ler e de escrever e de aprender com essas práticas? (Op. cit., p. 59).

Logo, se o professor tem vergonha ou medo de mostrar seu texto para o outro, é porque, conforme Bakhtin (1997), não considerou seu interlocutor, não o entende como ouvinte ativo e, principalmente, porque não foi o outro de si próprio. Quanto à escola, sabemos que, na prática da escrita, o outro é somente o professor e que é internalizada, nos alunos, uma atitude responsiva passiva ou ativa direcionada, não havendo, portanto, a interação bakhtiniana.

Para Kramer (2003, p. 64), ser o outro de si próprio significa constituir-se como sujeito, pois, para ela, a escrita remete à história de vida: “Ser leitor do próprio texto vincula-se à compreensão do que foi escrito em nós. Vemos, assim, que a escrita desempenha um papel central na constituição do sujeito”. Contudo, ela afirma que “muitos de nós, alunos e professores, não somos sequer leitores dos textos que escrevemos” (Op. cit., p. 63), isto é, não somos leitores de nós mesmos.

Augsburger (1998) nos diz que a experiência do professor como escritor e as emoções que ele sente com cada nova escrita oferecem-lhe uma perspectiva mais autêntica para fazer evoluir a escrita de seus alunos, pois se torna modelo de escritor para eles. Por isso, ele deve praticar a escrita, não como um exercício mecânico, mas como um trabalho, com uma

finalidade social, com objetivos e interlocutores definidos, para ter consciência sobre o seu processo, isto é, para atingir a metaconsciência, a fim de poder ensiná-lo a seus alunos.

Conforme a mesma autora, nós podemos nos ajudar e ajudar nossos alunos a livrarem-se dos receios da escrita, escrevendo regularmente e aprendendo a ouvir um ao outro, ou seja, tornando-nos interlocutores, destinatários ativos e aqui acrescentamos, interlocutores de nós mesmos, destituindo-nos do papel de produtor e deslocando-nos para o papel do outro de nós mesmos. Dessa forma, segundo Augsburber (1998), podemos oferecer, aos alunos, exemplos reais quando nos questionam sobre a necessidade de se escrever.

Isso nos leva à indagação de como se dá, na sala de aula, a relação direta entre o professor e a escrita. Segundo Menegassi (2003a, p. 55), “as relações do professor com a escrita normalmente ocorrem na situação de avaliação de textos em sala de aula. O professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos”. Isso acontece quando, em situação de ensino, ele não se torna co-produtor dos textos dos alunos, não estabelece uma relação dialógica, não atua como mediador no processo de escrita dos estudantes.

Para o autor, o professor participa desse processo apenas na entrega da proposta de produção de texto e na sua correção, o que lhe permite afirmar “que as relações do professor com a escrita são virtuais, pois se manifestam através dos alunos e não no seu próprio texto” (MENEGASSI, 2003a, p. 55). Assim, ele produz o comando para a redação, muitas vezes vazio, sem diálogo com o aluno, por não considerar os mecanismos sociais e interativos da perspectiva bakhtiniana, ou, conforme Geraldi (1993), as condições de produção do texto, não definindo, por exemplo, a finalidade da escrita, ou o interlocutor. Desse modo, ele se torna o único interlocutor do aluno, aquele que irá corrigir seu texto e apontar seus erros, ao invés de tornar-se o mediador, de estabelecer um diálogo e de mostrar que existem outros interlocutores: o virtual, o superior e o de si próprio.

A partir de sua pesquisa, Menegassi (2003a, p. 77) constata que:

não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação de comandos, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de *aprender como se faz*, quais elementos são necessários, como analisar e refletir sobre as propostas e, principalmente, como reformular o material a partir de dados concretos.

Logo, não o culpamos, pois sabemos que, em toda sua vida escolar, foi-lhe apresentada uma concepção de língua e de escrita nos modelos tradicionais, não lhe foi dada a oportunidade de tornar-se o outro de si mesmo, para que pudesse ensinar a partir de seu

próprio processo de escrita. Resta-nos, portanto, saber como se oferece esse ensino em sua formação superior, por isso, abordamos, em seguida, o ensino da escrita na Universidade.

### **1.5 O ensino da escrita na Universidade**

A partir da perspectiva sócio-histórica da escrita, de suas concepções, das sugestões para seu ensino e dos aspectos da produção textual, conforme discutimos anteriormente, julgamos necessário discorrer, especificamente, sobre o ensino da escrita na Universidade, uma vez que a esta é atribuída a função de ensinar a ensiná-la. Assim, se sabemos que há inúmeros problemas desse ensino na escola, tendo em vista os resultados dos alunos nos concursos vestibulares e nos exames nacionais, precisamos tratar sobre a formação dos professores. Será que a Universidade ensina a ensinar a escrita sob a abordagem sócio-interacionista? Essa é uma questão pouco investigada, no entanto, de fundamental importância no processo de formação do professor, especificamente do professor de língua materna, ao qual é atribuída a função de ensinar essa prática.

De acordo com Aragão & Gandra (1998, p. 549), essa falta de investigação se dá devido ao fato de, em nossa sociedade, preocuparem-se com o ensino da escrita, assim como da leitura, apenas no início da escolaridade, pois “supõe-se que ler e escrever, como mera decodificação dos códigos escritos, é algo que se ‘ensina’ de uma vez, no início da escolaridade regular, não se exigindo que os graus/níveis subseqüentes de ensino se preocupem com esse trabalho”. As autoras justificam a afirmação de que os universitários não sabem ler nem escrever a partir do contexto das redações do vestibular em que “o aluno, ao ingressar neste nível de ensino, apresenta as mais diversas dificuldades, tanto de leitura como de escrita” (ARAGÃO & GANDRA, 1998, p. 549).

Desse modo, essas dificuldades tendem a continuar durante o curso de graduação, principalmente se este, através de seu corpo docente e suas práticas pedagógicas, não possuir uma concepção de escrita como trabalho, conforme as abordagens teóricas de Geraldini (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), vistas anteriormente, em que o texto é construído num processo contínuo e está sempre sujeito a modificações, mediante ao diálogo com o interlocutor, co-produzindo-se sentidos.

Matêncio (1994, p. 85) nos mostra que tais dificuldades permanecem mesmo após o término da graduação, ao afirmar que:

As faculdades de Letras têm formado professores que freqüentemente retornam à universidade perguntando-se sobre o que fazer no cotidiano de ensino. Daí o aumento de cursos de reciclagem ou atualização, onde o que se vê é uma tentativa de suprirem as lacunas que restaram da graduação (Geraldi, 1991). Daí, também, a dificuldade que o professor encontra, após esses retornos à universidade, em suas tentativas de fazer convergir teoria e prática.

Isso acontece, segundo Kleiman (2000), porque predomina, nos cursos de Letras, uma concepção tradicional de ensino, de linguagem e, conseqüentemente, de escrita. Para a autora, “Nesse contexto, a questão da formação do professor de língua materna precisa ser redimensionada” (p. 67), por isso ela aponta a “necessidade de desenvolver instrumentos que promovam uma reconfiguração conceitual do objeto do ensino – a escrita – nos programas de formação do professor” (p. 79), ou seja, é preciso haver diálogo, interação, é preciso considerar o outro.

Figueiredo (2003) discute a dificuldade que os acadêmicos (de graduação e pós-graduação) apresentam com relação à escrita de textos do gênero do discurso científico, como resumos, resenhas, artigos, dissertações etc., pois não conseguem identificá-los como práticas sociais, isto é, que visam o crescimento dos campos científicos, que circulam na comunidade acadêmica e que podem comunicar-se entre si. Destituídos desse saber, os alunos continuam escrevendo para um único interlocutor, o professor, que avaliará seus conhecimentos e atribuirá uma nota.

Ao tomar essa atitude, o professor também não considera o outro, não atua como mediador entre o texto e o aluno, não lhe ensina que existem outros interlocutores, apenas corrige o texto e lhe aplica uma nota, sem qualquer tipo de interação, nem oportunidade de reescrita. Podemos citar como exemplo a pesquisa de Bezerra, Queiroz & Tabosa (2004), em que realizaram um estudo sobre a correção e a avaliação de textos efetivada por professores de língua materna, graduados em Letras, que freqüentavam curso de especialização. Segundo as autoras,

Corrigir é intervir no texto do aluno, a fim de adequá-lo a normas lingüísticas e textual-discursivas. Trata-se de uma atividade complexa, que varia de acordo com o gênero textual, seu objetivo e seu escritor (sua formação e experiência), não sendo, portanto, capaz de proceder-se a essa atividade de forma mecânica, dentro de modelos pré-definidos (BEZERRA, QUEIRÓS & TABOSA, 2004, p. 236).

Porém, elas observaram que a maioria dos docentes prioriza a forma, ao corrigir os textos, penalizando o aluno por suas falhas gramaticais. Constataram também que os

professores mais antigos consideram o texto como um produto acabado e, ao corrigi-lo, acabam por refazê-lo à sua maneira. Assim, o aluno “o lê e ‘aprende’ como escrever melhor, sem nenhuma negociação ou comentário entre professor e aluno” (BEZERRA, QUEIRÓS & TABOSA, 2004, p. 246). Segundo as pesquisadoras, apenas um dos professores propôs a reescrita do texto antes de atribuir-lhe a nota. Percebemos, portanto, que, para a maioria dos professores, a correção e, por conseguinte a escrita, não é vista como uma forma de interlocução com o aluno, em que há diálogos, em que ocorrem mudanças provocadas pela reação do outro, pelo contrário, o texto do aluno é visto como algo pronto, estático, acabado.

E é essa a concepção que predomina na maioria dos cursos de Letras e que, infelizmente, é adquirida pelos professores e, mais tarde, “repassada” na escola, formando, assim, um ciclo, o qual acarreta na dificuldade de mudar uma concepção que está arraigada há décadas no indivíduo. E é por essa razão que, de acordo com Rottava (2004, p. 112), observa-se, durante e após o término da graduação em Letras,

haver uma certa dificuldade dos aprendizes em operacionalizar, na prática, um construto teórico com relação à leitura e à escrita com que tiveram contato durante a formação, devido, muitas vezes, as suas crenças sobre o que é aprender e ensinar tais habilidades, advindas de suas experiências anteriores, muitas das quais vivenciadas com base em uma abordagem de ensino que privilegiava apenas o produto, ou seja, uma indicação de falta de clareza de abordagem que concebe a escrita em sua dimensão de processo e a leitura vista em uma perspectiva interativa.

Assim, conforme Rottava (2004), o conjunto de crenças que os professorandos e professores possuem em relação à leitura e à escrita tem influência direta na mudança de concepção, porém, os cursos de Letras não consideram esse fator e não estabelecem, de forma clara, uma relação entre teoria e prática. Dessa forma, “Sem clareza, os futuros professores tendem, quando não têm uma formação qualificada e continuada, a reproduzir suas experiências adquiridas desde que foram alunos” (ROTTAVA, 2004, p. 116).

Em sua pesquisa, a autora entrevistou quarenta graduandos do curso de Letras com habilitação em Português, além de outros, com habilitação em língua estrangeira, e constatou, dentre aqueles, que a maioria acredita que a escrita é uma atividade decorrente da leitura, pois, assim, o aluno tem “o que dizer”, não se preocupando com o “como dizer”. Verificou, também, que a produção do texto, para eles, sempre objetiva reforçar um aspecto gramatical, além de ser objeto de avaliação, como observamos no excerto abaixo, recolhido na referida pesquisa:

(...) qualquer produção do aluno é sempre importante para poder avaliar se o aluno aprendeu, principalmente numa matéria que nem essa, que é produção textual né, não tem como avaliar sem ver o que o aluno produz (S61) (ROTTAVA, 2004, p. 126).

A autora levanta a hipótese de esses resultados estarem relacionados “a crenças de que a sistematização da tarefa de escrita seja diferente da leitura” (Op. cit., p. 124), já que entendem, por leitura, o produto da compreensão para verificar o que foi aprendido e, por escrita, o produto final para ser avaliado. Diante disso, ela sugere que leitura e escrita sejam concebidas como prática social, para que os professorandos se envolvam em tarefas bem próximas a do seu cotidiano, e acrescentamos, tarefas em que o produtor possa se constituir como sujeito, agente, tendo em vista seus interlocutores (real, virtual e superior), além de desenvolver a metacsciência, tornando-se o outro de si próprio, como discutimos na seção anterior.

Menegassi (2003b, p. 895) também nos mostra que o conjunto de crenças tem influência na concepção adotada pelo professor, ao afirmar que “um modelo de ensino e de texto começa a se configurar no imaginário educativo do acadêmico em formação, como um ideal, ou melhor, como o virtual papel idealizado de professor e de ensino de escrita”. O discente, portanto, constrói a sua visão sobre o ensino da escrita e o incorpora da maneira como o aprendeu, sob a mesma perspectiva que lhe fora ensinado. O ensino da escrita no curso de Letras, conforme Menegassi (2003b, p. 895), está centrado na “tipologia clássica de produção textual, que abrange os textos dissertativos e narrativos, sendo o descritivo incorporado nesses dois”. Segundo o autor, o enfoque desse ensino, em particular nas disciplinas Língua Portuguesa, Lingüística e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, é predominantemente teórico, pois,

Desenvolvem-se muitos estudos sobre as diferenças entre redação e produção de textos, porém não se colocam em prática as diferenças a partir da produção de escrita pelo próprio acadêmico em formação. Nada é empírico. Tudo é virtual. Oficinas e minicursos de produção de textos são conduzidos, principalmente na disciplina de Prática de Ensino, contudo, ao escrever seus relatórios finais, o aluno apresenta grandes dificuldades de expor no papel aquilo que realizou adequadamente nas discussões e nas aulas ministradas. (MENEGASSI, 2003b, p. 895).

Assim, de acordo com Menegassi (2003b, p. 895), vai-se construindo “uma inaptidão para o ensinar a produção escrita”, já que: “Não se ensina a ensinar a produção de escrita (...). Não se tem o texto como processo, apenas como produto para uma avaliação. (...) Não se

concebe a escrita como trabalho (...). Não se leva o acadêmico a refletir sobre o seu próprio processo de escrita” (p. 895-896).

Dessa forma, como o curso de Letras poderá formar professores eficazes no ensino da prática de escrita? Como esses novos professores ensinarão a escrita para seus alunos, se eles mesmos não sabem escrever ou não sabem como ensiná-la? Certamente continuarão seu ensino a partir dos moldes tradicionais, das concepções de escrita como dom e como consequência, conforme a visão metodológica de Sercundes (1997), e, por conseguinte, não contribuirão para a formação de escritores de textos competentes.

Um exemplo de como esse quadro poderia ser revertido é a pesquisa de Menegassi (2003c) realizada numa turma do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em que os professores de Língua Portuguesa, Lingüística e Introdução aos Estudos Literários auxiliaram os alunos na construção da escrita, a partir da intervenção com apontamentos em seus textos e propostas de reescritas. Na disciplina de Lingüística, os alunos produziram artigos científicos que foram “acompanhados a partir da incorporação das noções de planejamento, revisão e reescrita de textos” (MENEGASSI, 2003c, p. 2).

Conforme o autor, os alunos, além de incorporarem essas noções, evoluíram em outros aspectos, dentre eles o fato de considerarem o leitor acadêmico como interlocutor e o de perceberem que a escrita é um processo, ou seja, acontece em etapas e, por isso, necessita de tempo para ser realizada. Logo, Menegassi (2003c) mostra como ensinar a ensinar a escrita na Universidade de forma com que o aluno realmente aprenda, entenda como se dá o processo de escrita como trabalho, e pratique as teorias aprendidas no curso, refletindo sobre elas. Desse modo, poderemos formar professores capazes de ensinar a escrita sob a perspectiva sócio-interacionista e começaremos a alterar o atual contexto da escrita na escola.

Ao findarmos esta seção, observamos que, recentemente, foram realizadas algumas pesquisas sobre o ensino da escrita na formação do professor, como apresentamos em Figueiredo (2003), Menegassi (2003b e 2003c). Dessa forma, julgamos necessário, na seção seguinte, discorrer sobre outros trabalhos desempenhados nos últimos anos, a fim de que possamos refletir sobre o avanço deste tipo de pesquisa e a sua contribuição no contexto acadêmico atual.

## **1.6 A formação do professor e a escrita – algumas experiências**

Não encontramos, até o momento, outras pesquisas que avaliassem o preparo do graduando de Letras para trabalhar com o ensino da produção textual. No entanto, há vários

trabalhos que enfocam, separadamente, a formação do professor (e o curso que o prepara) e a produção de textos.

Citamos a tese de doutorado de Juscelino Pernambuco, com o título *A redação escolar: análise dos efeitos da escolaridade* (1993), que, primeiramente, investigou as concepções dos professores de Português (a partir de um questionário a oitenta e cinco docentes de diferentes cidades e estados do Brasil) sobre as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e posteriormente analisou as redações dos alunos, com o intuito de observar, nestas, os efeitos da ação da escola. Os resultados mostram que falta aos alunos um treinamento sistemático de produção escrita, que se estenda para além da frase bem construída, ou seja, para a produção de textos coesos e coerentes, o que comprova que a escola não está cumprindo seu papel na formação de escritores competentes.

Outro exemplo é a dissertação de mestrado intitulada *A produção de textos na escola: um estudo sobre a concepção de texto do professor e procedimentos de ensino* (1996), de Francisco Paulo da Silva, em que uma das integrantes da banca examinadora foi a lingüista Ingedore Grunfeld Villaça Koch. Este trabalho nos mostra um diagnóstico do ensino da produção textual na escola pública, realizado em Natal – RN, bem como das concepções de linguagem dos professores entrevistados, constatando-se que estão presentes, na escola, as concepções de linguagem como expressão do pensamento, que se preocupa com a organização lógica do pensamento, conforme apresentamos na seção 1.3, e linguagem como instrumento de comunicação, em que a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1997, p. 22). O autor verificou também que a maioria dos educadores vê o texto como algo que se garante e se define na iminência do sistema, acarretando-lhe apenas uma prática de avaliação e correção; observou, ainda, que seu conhecimento sobre Lingüística e ensino de texto é precário.

Temos também um trabalho muito interessante da escritora Magda Soares, *Que professor de Português queremos formar?* (2000), o qual nos contextualiza a disciplina de Língua Portuguesa desde os séculos passados, mostrando-nos suas transformações até chegar às atuais perspectivas de leitura, escrita e análise lingüística, para questionar sobre quais são as práticas de leitura e escrita daqueles que pretendem formar-se professores de Português. A autora conclui que, para responder à questão "Que professores de Português queremos formar?", teremos que considerar fatores internos à disciplina, como as concepções da língua nos cursos que formam os professores, e fatores externos, relativos ao contexto social, político

e cultural dos alunos que freqüentam os cursos de Letras, bem como dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio.

No mesmo ano, encontramos o trabalho *Uma proposta curricular para a formação de professores de Português* (2000), de Neusa Salim Miranda, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que propõe uma mudança na grade curricular do curso de Letras desta universidade, substituindo-a por uma rede flexível constituída a partir dos módulos: *Educação; Formação Profissional; Prática Docente; Formação Complementar*. No módulo específico de prática docente, desenvolvem-se projetos de investigação da prática escolar e intervenção da mesma, além da reflexão sobre o ensino de linguagem, e postula-se que o estágio

não deve ser o momento de confirmação da tragédia do ensino, como é comum vaticinar-se nos cursos de Letras, mas a hora privilegiada de construção do pensamento prático através da capacidade de investigar, de analisar, de refletir, de problematizar e encontrar possíveis respostas e soluções. (4 ou 6 créditos + 180 h de prática). (p. 3)

Na mesma linha de interesse, temos Silva et al. (2001) com o trabalho *Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação*, realizado no momento da implantação do curso de Letras na unidade de São Gabriel da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), cujo desafio foi a superação da idéia de que a prática se limita ao estágio, vendo-a como “uma dimensão do conhecimento que está presente em todos os momentos da formação” (p. 298), mesmo que o *Estágio Supervisionado* esteja localizado no final do Curso.

Outra pesquisa que avalia o curso de Letras é a dissertação de mestrado intitulada *Ser ou não ser professor. A formação de professores de língua portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá* (2002), em que a autora, Alessandra Garcia da Silva, estabelece um diálogo entre as diversas instâncias que compõem o curso, “como documentos e diretrizes oficiais que o regulamentam e avaliam, passando pelas vozes de acadêmicos, professores-formadores e do curso ‘em si’, através de seu projeto pedagógico e de sua coordenadora” (p. V), e observa que, apesar de o curso poder formar profissionais em outras áreas, conforme expõe seu projeto pedagógico, restringe-se apenas à formação de professores e, mesmo assim, deixa-a a desejar, já que reserva pouquíssimo tempo para a prática em sala de aula. Com relação à escrita, Silva (2002) constatou que, além de os acadêmicos apresentarem problemas e dificuldades com esta prática, sentem-se frustrados por não produzirem muitos textos além dos acadêmicos.

Temos, ainda, uma análise do curso de Letras sob o aspecto da leitura, na dissertação de mestrado *A abordagem da Leitura no Estágio Supervisionado do Curso de Letras: Diagnóstico e Análise* (2003), de Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini, a qual reflete sobre a formação dos acadêmicos quanto à prática de leitura na disciplina “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, a partir da análise dos dossiês (relatórios dos estágios supervisionados) dos alunos, por meio dos quais ela concluiu que houve incoerência entre a teoria abordada nas aulas da disciplina e a prática que os graduandos adotaram no momento do estágio, já que observou várias contradições:

desde a bibliografia oferecida e utilizada; passando pelas teorias, como as concepções de linguagem, as práticas do ensino de Língua Portuguesa; indo para as competências e habilidades propostas nos planos de aulas; às atividades de leitura realmente efetivadas, incluindo aqui as avaliações. (p. 122)

Notamos, portanto, que as pesquisas sobre a escrita e sobre a formação do professor estão evoluindo, o que leva as instituições superiores a refletirem a respeito de seus cursos e da capacitação que estão oferecendo aos graduandos. Contudo, percebemos que, sob o enfoque do ensino da escrita na formação do professor, ainda são restritas, por isso merece investigação.

Assim, encerramos aqui este capítulo teórico, em que discorremos sobre a interação na escrita, a partir da sua perspectiva sócio-histórica, fundamentada na interação verbal bakhtiniana e na visão sócio-interacionista de Vygotsky, em que, para se escrever é necessário: estabelecer um diálogo entre locutor e interlocutores, propiciar uma mediação no processo, haver um tempo para sedimentar o conhecimento e contemplar condições reais da enunciação, determinadas pelo meio social. Além disso, sob a mesma perspectiva, discutimos sobre a produção textual escrita, suas características e condições de produção, conforme nos apresenta Geraldi (1993). Em seguida, versamos sobre o ensino da escrita, embasados em Carvajal Perez & Ramos Garcia e Soares, que nos mostram alguns requisitos necessários para ensinar a escrita, bem como sugestões de ação pedagógica para o ensino desta prática. Após, fizemos uma breve reflexão sobre a relação do professor com a escrita, ancorados em pesquisadores como Kramer, Bohn e Menegassi, que apontam o fato de o professor não se constituir como escritor competente de textos. Na sequência, abordamos a questão do ensino da escrita na instituição superior, a partir de Aragão & Gandra e Figueiredo, que apresentam as dificuldades dos acadêmicos em relação à prática da escrita, e de Menegassi, o qual nos mostra que a Universidade não ensina a ensinar a escrita e apresenta uma proposta para alterar

esse quadro, a partir da mesma perspectiva interacionista aqui discutida. Por fim, mencionamos alguns trabalhos sobre a escrita e sobre a formação do professor realizados nos últimos anos, a fim de buscarmos o que se tem pesquisado sobre esses assuntos, para podermos investigar a formação que o professor recebe sobre o ensinar a ensinar a escrita. Para isso, após essa abordagem teórica da escrita, apresentamos, no capítulo seguinte, a coleta dos registros obtidos em nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **OS CAMINHOS PARA O DIAGNÓSTICO**

Neste capítulo, trazemos, primeiramente, o tipo de pesquisa a que nos propusemos realizar. Em seguida, apresentamos o seu contexto, bem como os materiais e registros coletados, além dos passos metodológicos utilizados na investigação.

#### **2.1 Visitando os teóricos quanto ao tipo de investigação**

Esta pesquisa caracteriza-se como: qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, aspectos sobre os quais discorreremos brevemente.

A pesquisa qualitativa tem como características básicas, segundo Lüdke e André (1986, p.11):

o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...). Os dados coletados são predominantemente descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Erickson (1988, p.196), no entanto, prefere utilizar a terminologia interpretativa, pois, segundo ele, além de evitar a conotação de se considerar as pesquisas qualitativas com maior qualidade que as outras, é mais abrangente, centra-se no significado humano e focaliza o aspecto central da semelhança entre enfoques diferentes. Por isso, adotamos o termo “qualitativo-interpretativa”.

Para Vasconcelos (2002, p.282), na área da educação, esse tipo de pesquisa - independente da sua denominação - “influenciou de maneira positiva as investigações recentes, por exemplo, na área da lingüística aplicada. (...) passou-se a conhecer mais o que acontecia na sala de aula de língua, sobre o processo de ensinar e de aprender língua materna (...)”, processo este que está relacionado com a nossa pesquisa.

Quanto ao caráter etnográfico, observamos em Malinowski (1978, p. 24) – um clássico da pesquisa etnográfica – que esse tipo de investigação visa descrever e analisar tudo sobre

determinado grupo: “o etnógrafo tem o dever e a responsabilidade de estabelecer todas as leis e regularidades que regem a vida tribal, tudo que é permanente e fixo; apresentar a anatomia da cultura e descrever a constituição social”. Porém, na esfera educacional, não é possível adotar todos esses procedimentos, pois, nesta, de acordo com Vasconcelos (2002, p. 284), focaliza-se o “*processo educativo*, e não o produto”, sem, no entanto, analisar o processo em questão vinculado integralmente a outras categorias sociais ou a outros aspectos (como o econômico, por exemplo), por isso, André (1995) opta pela expressão cunho etnográfico ao invés de etnografia.

A respeito da natureza da pesquisa, Gil (1999, p. 43-44) diferencia a pura da aplicada, dizendo que, naquela, busca-se o progresso da ciência, não se preocupando com as suas “aplicações e conseqüências práticas”; nesta, o interesse está na aplicação, ou seja, na “utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos”. Dessa forma, entendemos ser a nossa uma pesquisa aplicada, pois nos preocupamos com as aplicações e conseqüências práticas, já que, a partir deste trabalho, visamos contribuir para a formação do professor de língua materna, a partir das reflexões sobre os estudos da produção textual na escola, adotando o método indutivo, o qual, segundo Gil (1999, p. 28), parte da “observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos”.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

Ao refletirmos sobre as abordagens teóricas e as pesquisas apresentadas na seção 1.6, questionamo-nos: Como os cursos de Letras preparam o acadêmico para trabalhar com a escrita no ensino da língua materna? Assim, escolhemos, para esta pesquisa, o curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), já que se trata da instituição em que nos graduamos e estamos realizando a pós-graduação.

Essa instituição, fundada em 1970, comporta, hoje, uma população universitária estimada em mais de 18 mil habitantes, entre alunos de graduação, pós-graduação, cursos livres, docentes e servidores. Localiza-se no Noroeste do Estado do Paraná, com sede no município de Maringá e extensões em Goioerê, Cianorte, Cidade Gaúcha e Umuarama. Oferece 36 cursos de graduação no Câmpus Sede e 12 nos demais, além de 74 cursos *lato sensu* (Atualização e Especialização) e 30 cursos de *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado),

todos avaliados e aprovados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Dessa forma, percebemos que a UEM é um grande pólo de formação nos diferentes campos do saber.

Em um deles, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, encontra-se o curso de Letras da UEM, que oferece três habilitações em nível de graduação nos turnos diurno e noturno, são elas: Português e Literaturas Correspondentes, Português/Inglês e Literaturas Correspondentes e Português/Francês e Literaturas Correspondentes. O curso foi fundado em 22 de fevereiro de 1967, ainda na antiga Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá (FFCLM), com o objetivo de formar Licenciados em Letras, conforme o seu Projeto Didático Pedagógico (PDP)<sup>6</sup>. Neste documento, expedido em 1990, além de encontrarmos toda a história do curso, deparamo-nos com sua avaliação crítica. Desta, destacamos, dentre as dificuldades enfrentadas pelo curso, na época, a fragmentação e segmentação dos saberes que o constituem, a partir da divisão do Departamento em áreas do conhecimento, que revela incongruências como: a separação entre lingüística e línguas; língua e literaturas (no que se refere à língua inglesa); isolamento de uma área denominada Cultura Clássica. Percebemos que tais diferenças permanecem atualmente, pois, ao analisarmos a grade curricular do ano letivo de 2004, ano em que coletamos os registros para esta pesquisa, observamos que as disciplinas ainda se apresentam de forma estanque, apesar de o curso ser em regime seriado anual, conforme o quadro a seguir, disponibilizado em <<http://www.uem.br/redirect.php?to=www.uem.br/~dle>>, que explica uma das habilitações do curso, a que foi investigada.

---

<sup>6</sup> O Projeto Didático Pedagógico nos foi disponibilizado pela coordenação do Colegiado do Curso de Letras da UEM, tratando-se do documento curricular oficial que lança as orientações para o funcionamento do curso.

**PORTUGUÊS**

Serição da Disciplina

Habilitação: Português e Literaturas Correspondentes

<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>C/H SEMANAL</b>	<b>C/H ANUAL</b>
<b>1ª Série</b>			
232	Língua Portuguesa I: Expressão Escrita e Compreensão de Texto	4	136
233	Expressão Oral e Linguagem dos Meios de Comunicação	2	68
234	Linguística I	4	136
235	Introdução aos Estudos Literários	4	136
236	Língua Latina A	4	136
<b>2ª Série</b>			
239	Linguística II	4	136
240	Literatura Brasileira I - A	4	136
241	Literatura Portuguesa I	4	136
242	Literatura Latina	4	136
1383	Língua Portuguesa II: Morfologia da Língua Portuguesa	4	136
<b>3ª Série</b>			
243	Língua Portuguesa III: Sintaxe - da Frase ao Texto	4	136
245	Literatura Brasileira II - A	4	136
246	Teoria Literária	3	102
247	Didática L	2	68
249	Psicologia da Educação A	2	68
1185	Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira I	2	68
1727	Prática de Ensino I: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	2	68
<b>4ª Série</b>			
250	Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística	4	136
251	Literatura Brasileira III	4	136
252	Literatura Portuguesa II	2	68
253	Filologia Românica: Diacronia da Língua Portuguesa	2	68
254	Monografia	2	68
1384	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	4	306
Atividades Acadêmicas Complementares			113
Total da Carga Horária do Curso			2.833
Integralização Curricular			
Prazo mínimo para conclusão do curso			4 anos
Prazo máximo para conclusão do curso			7 anos

A partir dessa grade curricular, escolhemos, para realizar nossa pesquisa, a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, pois é nela que o graduando põe em prática, em uma situação de ensino, o conhecimento que adquiriu durante o curso, ao realizar o estágio obrigatório no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A disciplina tem o objetivo de realizar o estudo da teoria linguística aplicada à leitura, produção textual e gramática, no processo de ensino-aprendizagem. Em seu programa, constam os seguintes conteúdos a serem abordados durante as 306 horas anuais: Linguística Aplicada; concepção de língua e o ensino

de língua materna; variação lingüística e conceito de erro em lingüística; leitura e processos de leitura; produção textual; mecanismos de estruturação textual; condições de produção; o ensino da gramática; abordagem de um problema específico de ensino de língua materna. Assim, apresentamos os conteúdos programáticos da disciplina que nos serviu de canal para realizarmos a pesquisa e atingirmos nossos objetivos e enfatizamos que não temos a finalidade específica de investigá-la, mas que, através dela, propomo-nos a identificar como foi o ensino da escrita durante os anos de formação do acadêmico no curso de Letras, servindo-nos como mediação.

### **2.3 A turma**

Elegemos, dentre as turmas de 2004, a de habilitação única, Português e Literaturas Correspondentes, no período noturno, pois era uma turma numerosa, com 42 alunos, e possuía um diferencial: era ministrada em conjunto por três docentes do Departamento de Letras, o que era uma ótima oportunidade para se analisar uma mostra representativa da formação do aluno. Normalmente as turmas se dividem em dois ou três grupos, nesta disciplina, ficando um professor para cada um, em salas distintas, porém, neste caso, não houve divisão, a turma permaneceu inteira, na mesma sala de aula, com três professores, o que nos chamou atenção, pois a forma de trabalho seria diferente da habitual.

Os conteúdos dessa turma estavam organizados de acordo com as três práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa, conforme Geraldi (1984): leitura, produção de textos e análise lingüística, propostas nos PCN's (BRASIL, 1998). Dentre essas, abordamos, neste trabalho, a prática da produção textual, especificamente sobre o como ensinar essa prática, pois temos como objetivos: delinear a concepção de escrita que o curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá está ensinando aos seus acadêmicos, a fim de diagnosticar a postura que estes terão como professores de língua materna; observar se o graduando de Letras recebe informações sobre como ensinar a produção de textos na escola, para identificar o tipo de informações teóricas e práticas que os acadêmicos recebem sobre o tema; verificar se está se ensinando a ensinar a produção de texto na escola, com o intuito de diagnosticar os procedimentos (didático-pedagógicos) de ensino da produção textual na formação oferecida pelo curso de Letras, durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos acadêmicos. Assim, como nosso foco é o ensino da escrita, acompanhamos a turma no período compreendido entre 05/07/2004 e 08/11/2004, em que observamos as aulas que abordaram essa prática, desde as discussões teóricas, as atividades práticas e reflexivas e o

estágio supervisionado, conscientes de todos os riscos advindos dessa postura escolhida, da unilateralidade marcada em uma só turma representativa da habilitação única do curso de Letras.

Tivemos uma boa recepção - tanto pelos professores, quanto pelos alunos - para realizar o acompanhamento longitudinal. Todos estavam sempre prontos para nos atender, quando necessário, quer em informações sobre os locais e horários das aulas, dos microensinos e dos estágios, quer em fornecimento de materiais. Por outro lado, notamos, desde as primeiras aulas observadas, que a grande maioria dos alunos não realizava as leituras dos textos em casa, como lhes era solicitado. Muitos alegavam a falta de tempo, outros demonstravam desinteresse, com raras exceções. Isso prejudicou o andamento de algumas aulas, que estavam preparadas para discussões sobre os textos, e que precisaram ser modificadas devido à falta de leitura e compromisso por parte dos graduandos. Encontramos aqui um problema primário: os professorandos não se constituem como leitores e a leitura é o alicerce do trabalho com a escrita. Dessa forma, como desenvolverão um bom trabalho com a escrita se não possuem a sua base? Qual seria o motivo desse desinteresse pela leitura dos textos teóricos? Segundo Kleiman (1993), as concepções equivocadas causam o desinteresse pela leitura e, como muitos alunos demonstraram desinteresse, questionamo-nos: Qual a concepção de leitura do aluno quando chega no último ano do curso de Letras?<sup>7</sup> Conforme o que eles evidenciaram, não é a de leitura como interação, uma vez que não consideram o texto como o lugar da construção de sentidos, mas como uma obrigação acadêmica a ser cumprida. Essa concepção de leitura nos mostra, inicialmente, indícios da sua concepção de escrita, ou seja, a de escrita como um dom, uma inspiração, que não necessita de nenhuma leitura anterior à produção textual. Logo, se os futuros professores de língua materna não compreendem os textos teóricos relacionados à escrita porque não os lêem, como poderão se constituir como leitores e produtores de textos competentes para poderem desenvolver essa competência em seus alunos?

Certamente, instaura-se aí uma lacuna que, na maioria dos casos, não é preenchida durante a formação acadêmica. Podemos citar, como exemplo, a grande dificuldade, com relação à escrita, que a maioria dos alunos apresentou, durante as atividades práticas realizadas em sala de aula (como a escrita de um *paper*, as apresentações das microaulas, dos

---

<sup>7</sup> As concepções de leitura, segundo Kleiman (1993), são: leitura como decodificação, a qual não modifica a visão do aluno, pois este vai ao texto apenas para encontrar as respostas das perguntas sobre informações nele contidas; leitura como avaliação, que visa verificar se o aluno sabe ler (oralmente) e acaba por inibir a formação de leitores; leitura autoritária, em que só é aceita uma leitura, uma interpretação, que, normalmente, não é a do aluno; leitura como interação, em que há diálogos sobre os aspectos relevantes do texto, a partir dos quais o aluno compreende o texto.

microensinos e os estágios), quanto à forma, quanto ao conteúdo e, principalmente, quanto aos aspectos teóricos que embasam a produção textual. Para evidenciar esta dificuldade, selecionamos alguns trechos de textos produzidos pelos alunos, em equipes, apresentados em transparências, durante uma das atividades práticas, as microaulas, que consistiam em aulas de 20 minutos, sobre aspectos teóricos do texto dissertativo e narrativo:

*“A narração é uma espécie de redação que caracteriza uma ação, uma realidade em movimento.”*

*“O aluno costuma pensar na narração em termos de introdução, desenvolvimento e conclusão.  
Para traçar o plano de uma narração, deve-se pensar em exposição, enredo e desfecho.”*

Observamos que, no último ano do curso de Letras, ainda há dificuldades quanto à definição e a estrutura da narração, pois, ao definirem-na como uma “espécie de redação”, os alunos demonstraram não obter nenhuma concepção de escrita formada e, ao apresentarem uma superestrutura diferente daquela que é proposta pela Linguística Textual (exposição inicial, conflito, clímax, desfecho), ainda sem mencionar o conflito, seu elemento estruturador, podemos notar que há algo que os impede de construir uma boa relação entre os embasamentos teóricos que receberam durante as disciplinas Literatura e Língua Portuguesa e a Prática de Ensino.

Notamos, também, que existe uma forte presença dos elementos da Literatura, como observamos nos trechos abaixo:

*“Em primeira pessoa, mero observador dos fatos: É um recurso escolhido pelo autor para dar mais verossimilhança à narrativa.  
Em terceira pessoa, narrador onisciente: (...) Quando se trai, quando se deixa notar pelo leitor, temos o que se chama de índice do narrador (indício, pista, sinal)”*

*“Elementos da narrativa:  
- Personagem, narrador, tempo, espaço, fato (enredo, ação), conflito, clímax, desfecho.”*

Acreditamos que, devido às incongruências da grade curricular, em que as disciplinas ainda se apresentam de forma estanque, os estudos literários estiveram mais presentes nos dois últimos anos, pois, ao realizarmos um levantamento da bibliografia que os alunos da turma em análise estudaram nos anos anteriores do curso, conforme Anexo 1, observamos que

os estudos sobre a produção textual ocorreram somente no primeiro ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa I e Lingüística I, retornando somente agora, no quarto ano, em Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Durante as disciplinas de literatura, o graduando não tem um trabalho direto de produção de texto, porém, realiza, indiretamente, práticas de escrita, através de provas e trabalhos de análises de obras. Talvez seja esta uma boa explicação para os acadêmicos preferirem a Literatura e até utilizarem mais os elementos textuais propostos por ela.

## 2.4 O material coletado

As aulas assistidas consistiram em: discussões teóricas, atividades práticas e estágio supervisionado. Assim, para coletar os materiais e registros, optamos por fazer anotações em caderno de campo, além de realizar um levantamento da bibliografia utilizada pela disciplina para os estudos sobre a escrita, durante as discussões teóricas, conforme apresentamos em ordem alfabética:

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MAR, G. D. do. A produção de textos escolares: reflexo da abordagem adotada pelo professor? In: *Anais FCL-UNESP*. Assis, 1994.
- PAZINI, M. C. B. Oficinas de texto: teoria e prática. *PROLEITURA*. Abr, 1998.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.
- SMITH, J. Teachers work and politics of reflection<sup>8</sup>. *American Educational Research Journal*, m. 1992.

Dos sete textos, temos um documento (PCNs), três textos metodológicos (Pazini, Mar e Sercundes) e três textos teóricos (Smith, 1992; Geraldi, 1997; Geraldi, 1993), sendo os dois textos de Geraldi releituras da fonte teórica bakhtiniana. As análises das aulas em que eles foram trabalhados são apresentadas no capítulo seguinte, da mesma forma que as atividades práticas, elencadas, a seguir, em ordem de realização:

- “*Diários de aulas de escrita*”. Esta atividade consistiu em uma análise, a partir das quatro etapas do diário reflexivo que os alunos haviam estudado anteriormente (descrever,

<sup>8</sup> Foi apresentada uma adaptação desse texto em língua portuguesa, na qual constava a formação reflexiva do professor, envolvendo quatro tipo de ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

informar, confrontar, reconstruir), de relatos de quatro aulas de redação/produção textual, dos Ensinos Médio e Fundamental, ministradas em escolas públicas e privadas, os quais foram retirados de Diários Reflexivos da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e referiam-se a estágios de observação realizados por alunos dos anos anteriores;

- “*Avaliação diagnóstica do paper*”. Nesta atividade, os professores apresentaram o diagnóstico coletivo de um “paper” que os alunos haviam produzido anteriormente, sobre a temática: “As escolas precisam de que tipo de professores?”. Nesse diagnóstico, foram levantados os principais problemas de escrita encontrados no material (quanto à estrutura, ao conteúdo e à forma). Em seguida, foi apresentada uma proposta de planejamento para a construção desse texto e solicitada uma ficha de auto-avaliação, para que cada aluno pudesse analisar seu texto e fazer seu diagnóstico individual, atribuindo-lhe uma nota de zero a dez;

- “*Atividades práticas de produção textual ou de redação*”. Foram elencadas quatro propostas (comandos) de escrita retiradas, respectivamente, dos seguintes livros didáticos:

AMARAL, Emília...[et al.]. *Português: novas palavras: literatura, gramática e redação*. São Paulo: FTD, 2000.

FARACO & MOURA. *Língua e Literatura*, vol.II. São Paulo: Ática, 2000.

FARACO & MOURA. *Linguagem Nova*, 6ª série. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro 5, Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2002.

Para auxiliar os alunos nas análises das propostas, havia cinco atividades:

1. *De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as propostas de produção textual ou de redação selecionadas abaixo podem servir de exemplo para qual categoria didática? Justifique cada uma delas.*

2. *A partir das considerações das reflexões teóricas sobre a produção textual na escola, apresentadas em aulas anteriores, houve nas propostas elencadas uma preocupação em contemplar as condições de produção textual? Indique quais são elas, explicitando-as.*

3. *Qual das propostas você considerou mais interessante? Por quê?*

4. *Para Pazini (1998, apud Serafini, 1995), o processo da escrita na escola compreende três momentos, tanto da perspectiva do professor quanto do aluno. Verifique se as propostas selecionadas revelam os três momentos relativos ao ponto de vista do aluno, comentando-os.*

5. *Escolha uma das propostas apresentadas e elabore uma contraproposta, aprimorando-a a fim de que a mesma cumpra de forma efetiva o seu objetivo. Acrescente outros comentários que julgar importantes.*

- “*Microaulas*”. Em equipes, os alunos prepararam uma aula, com duração de 20 minutos, sobre aspectos teóricos dos textos narrativo e dissertativo. Todas as equipes entregaram os materiais da aula preparada em disquete, porém foram sorteadas apenas três

para a apresentação. Esta atividade não teve nota atribuída, pois sua finalidade foi a de realizar um diagnóstico da turma;

- “*Planejamento*”. Como o resultado do diagnóstico das microaulas apresentadas não foi satisfatório, os alunos planejaram novas microaulas sobre os aspectos teóricos dos textos narrativo e dissertativo, com o auxílio dos professores, após a explicação e apresentação de um modelo de plano de aula, conforme abaixo:

PLANO DE AULA			
Nome da Escola		Nome do Acadêmico- Estagiário	
Série:	Turma:	Nível: ( ) Fundamental ( ) Médio	Nº de aulas:
Conteúdo:			
Objetivo Geral:			
Objetivos Específicos:			
Procedimentos de Ensino		Recursos	Procedimentos de Avaliação
Referências Bibliográficas:			

- “*Microaulas*”. Para a apresentação da nova rodada de microaulas, sobre os mesmos aspectos, com a mesma duração, foram escolhidas três equipes, que obtiveram um resultado bem melhor do que as anteriores.

- “*Orientações*”. Após as microaulas, os professores atenderam, individualmente, cada dupla ou trio de estagiários para orientá-los nos planejamentos dos microensinos, que seriam a próxima atividade;

- “*Microensinos*”. Os microensinos versavam sobre aulas de leitura e produção textual e, para a sua realização, a turma foi dividida em três (cada equipe ficou com a professora que lhe supervisionaria na regência). A atividade aconteceu simultaneamente, em salas diferentes. Observamos quatro microensinos de produção textual, sendo o primeiro em uma sala, com um dos professores e os demais em outra sala, com outro professor. Não foi possível observar a atividade realizada na sala da terceira professora, pois além de os horários desta atividade coincidirem entre si, coincidiram também com os estágios realizados em um projeto da instituição.

A partir dessas atividades e das discussões teóricas, os alunos prepararam as aulas para serem ministradas nos estágios. Esse planejamento aconteceu em sala de aula, sob a orientação dos docentes, e sua versão definitiva entregue para o professor-supervisor a cada aula ministrada.

Devido ao atraso do calendário acadêmico da Universidade, proveniente ainda da paralisação acontecida em 2001, os professores da turma optaram por realizar os estágios somente no Ensino Médio. A maioria aconteceu no Instituto de Educação Estadual de Maringá e alguns em dois projetos da UEM: “Projeto de Educação para Jovens e Adultos” e “Programa de apoio à escolarização dos servidores da UEM”.

O Instituto de Educação Estadual de Maringá localiza-se no centro da cidade, atende uma clientela das classes média e média-baixa e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (Regular e Formação Docente). Os estágios foram realizados no período da manhã, em turmas do Ensino Médio (Regular e Formação Docente). O “Projeto de Educação para Jovens e Adultos” (PROEJA) oferece aulas diárias no câmpus da UEM e no Hospital Universitário de Maringá, para pessoas com no mínimo 15 anos de idade, para as turmas do Ensino Fundamental, e 18 anos, para o Ensino Médio. O “Programa de apoio à escolarização dos servidores da UEM” é um projeto da área de Recursos Humanos, implantado em agosto de 2004, realizado no período noturno, que tem como objetivos: propiciar o retorno dos servidores aos estudos e prepará-los para o Concurso Vestibular.

Acompanhamos seis equipes de estagiários que trabalharam com a produção textual, escolhidas aleatoriamente, sendo três do “Programa de apoio à escolarização dos servidores da UEM”, no período de 23/08 a 02/09/04, e três do Instituto de Educação Estadual de Maringá, no período de 18 a 29/10/04, que denominaremos Projeto Servidores e Instituto de Educação, respectivamente, conforme cronograma:

Quadro 1 – Cronograma dos estágios

Equipe	Nº de aulas	Local	Turma	Conteúdo
Equipe 1	8 horas/aula	Projeto Servidores	Pré-vestibular	Narração
Equipe 2	8 horas/aula	Projeto Servidores	Pré-vestibular	Descrição
Equipe 3	8 horas/aula	Projeto Servidores	Pré-vestibular	Dissertação
Equipe 4	8 horas/aula	Instituto de Educação	2º ano Regular	Artigo de opinião
Equipe 5	8 horas/aula	Instituto de Educação	2º Regular	Dissertação/Folder
Equipe 6	7 horas/aula <sup>9</sup>	Instituto de Educação	2º ano Regular	Dissertação

Essas aulas apresentam-se analisadas no capítulo posterior, porém, a partir desse quadro, já podemos observar que há a predominância do ensino do gênero discursivo escolar, ou seja, das tipologias tradicionais: descrição, narração e dissertação. Conforme abordamos no capítulo anterior, esse gênero não deve ser descartado do ensino da escrita em língua

<sup>9</sup> Devido a questões de calendário escolar, esta equipe não pôde ministrar as 8 horas/aula.

materna, mas também, não precisa ser o único trabalhado, pois, para que a escrita se caracterize como um processo contínuo de ensino-aprendizagem, como propõem Geraldi (1993) e Sercundes (1997), sob a perspectiva sócio-histórica da linguagem, é preciso que se trabalhem vários gêneros discursivos sobre um mesmo tema, com funções sociais definidas, e que as diversas produções textuais culminem, ao final, em um texto escolar, para que, assim, conforme Geraldi (1997), seja amenizada a artificialidade da escrita na escola.

Sabemos que o tempo oferecido pela disciplina para os professorandos realizarem a regência das aulas é muito pequeno e que o contexto em que estão inseridos é específico e sujeito a vários problemas, uma vez que os alunos têm conhecimento de que eles não são professores titulares e que trabalharão apenas por um curto período. Também temos consciência da artificialidade da situação, já que se trata de um requisito para a conclusão do curso e, por isso, o estágio é avaliado. Todas essas condições nos levam a refletir sobre a viabilidade de se trabalhar de acordo com a concepção de escrita como trabalho, contemplando todas as suas características, como apresentamos no capítulo anterior. Certamente isso se torna impossível, entretanto, acreditamos que, se houver uma delimitação no planejamento das aulas, há como fugir das concepções tradicionais (de escrita como dom e como inspiração) e procurar se aproximar, ao máximo, da concepção que está aliada à perspectiva interacionista, contemplando, ao menos, as suas principais características. Um exemplo seria a produção de pequenos textos, de diferentes gêneros, sobre o assunto discutido, num processo contínuo, em que um desencadeasse a produção do outro e que todos servissem como suporte para uma produção final.

Durante esse período dos estágios, os acadêmicos tiveram, em seu horário normal de aula, atendimentos individuais com os professores, que se referiam à escrita dos Diários Reflexivos, os relatórios finais de conclusão do estágio, e à apresentação das comunicações no II EPELPE (Encontro de Profissionais do Ensino de Línguas Portuguesa e Estrangeira da UEM)<sup>10</sup>, que aconteceu no período de 08 a 10/12/04, em que as equipes de estagiários puderam relatar suas experiências durante os estágios. Além disso, tiveram uma aula com a turma toda, sobre a correção das redações, a partir de planilhas que seguem os moldes de avaliação das redações do Concurso Vestibular, já que teriam que corrigi-las e entregá-las aos alunos. Devido ao pouco tempo depreendido para a realização do estágio, a entrega dos textos corrigidos foi feita, na maioria dos casos, após o término do estágio, o que não possibilitou

---

<sup>10</sup> O encontro é promovido pelo Departamento de Letras da UEM e visa desenvolver reflexões sobre a formação do professor de línguas (portuguesa, inglesa e francesa), além de promover a interação entre os acadêmicos envolvidos com o estágio de regência.

que os professorandos propiciassem a reescrita dos textos. Ao término da regência, a turma teve uma aula com orientações gerais para a elaboração dos Diários Reflexivos e outras três com relatos e discussões sobre as experiências vivenciadas durante as aulas ministradas.

Concluído o ano letivo, fizemos a coleta dos Diários Reflexivos das seis equipes que acompanhamos durante o estágio supervisionado. Neles, encontramos os planos de aula, os dados gerais sobre a turma, a descrição, informação, confronto e reconstrução das aulas, de acordo com as etapas que aprenderam em Smith (1992), os materiais nelas utilizados e uma auto-análise da equipe. Como ilustração, apresentamos um trecho de um dos diários, retirado da etapa “Reconstruindo as aulas”:

*“A última aula de produção textual foi tranqüila e sem grandes problemas. O único aspecto a ser mencionado é que faltou tempo para alguns alunos terminarem a redação com calma e posteriormente, passarem o rascunho a limpo. Eles tiveram que fazer isso correndo, pois teriam aula de matemática depois.*

*Se caso tivéssemos outra aula com essa turma, pediríamos para eles escreverem com mais calma, a fim de evitar alguns erros que podem aparecer com redações feitas às pressas.”*

Equipe 2

Com este exemplo, observamos que, além de os estagiários não terem planejado uma atividade adequada ao tempo previsto da aula, percebemos que compreenderam a questão do tempo apenas sob um aspecto: o tempo hábil necessário para escrever o texto. Desse modo, não tomaram consciência, porque não aprenderam, sobre o tempo que se faz necessário para o educando internalizar o conhecimento, uma vez que, segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem acontece primeiramente no social, por meio da interação com o mediador, sendo, posteriormente, internalizada. Além disso, ao tomarem consciência de que precisariam de um tempo maior para que seus alunos escrevessem o texto, enfatizam apenas os “erros” que poderiam ser evitados, ou seja, preocupam-se apenas com a forma, deixando de lado o conteúdo, o planejamento do texto, sua revisão e reescrita. Dessa forma, acreditamos que esses futuros professores estão sujeitos a continuar seguindo os passos tradicionais da produção textual, impostos pela maioria dos livros didáticos.

Contextualizada a pesquisa e apresentados os materiais que coletamos, traçamos, a seguir, a metodologia de análise dos registros, ou seja, como realizamos as análises tendo em mãos esse material.

## 2.5 Metodologia de análise dos registros

A partir desses materiais e registros coletados, analisaremos os textos teóricos, diagnosticando a(s) concepção(ões) de escrita que são evidenciadas, confrontando com a concepção apresentada pelo professor nas discussões observadas e com a prática dos alunos em sala de aula, tanto nos microensinos, quanto no estágio supervisionado. Em seguida, analisaremos as discussões em sala sobre o tema, para confrontá-las com as situações práticas. Posteriormente, passaremos a analisar os Diários Reflexivos, confrontando-os com os textos teóricos, as discussões, os microensinos, os estágios supervisionados e a concepção de escrita que ficou evidenciada. Com base nessas análises, poderemos, enfim, diagnosticar a concepção de escrita que o curso de Letras vem construindo em seus acadêmicos, observando se o curso ensina a ensinar a produção de textos na escola, bem como os procedimentos didático-pedagógicos (o como) deste ensino. Dessa forma, a partir da reflexão sobre as análises realizadas, pretendemos atingir os nossos objetivos, contribuindo para a formação do professor de língua materna.

Assim, findamos aqui este capítulo metodológico, em que caracterizamos o tipo de pesquisa, apresentamos o seu contexto, os materiais e registros coletados e os passos metodológicos que utilizamos para realizar as análises, enfim apresentadas no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 3**

### **O ENSINAR A ESCRITA NA UEM**

*(...) a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social.*  
*Bakhtin/Volochinov, 1992: 117*

Apresentamos, neste capítulo, as análises dos materiais e registros, à luz das teorias que embasam este trabalho. Para isso, optamos por dividi-lo em quatro seções: A primeira mostra a influência das teorias lingüísticas na construção da concepção de escrita no curso de Letras da UEM. A segunda revela se está se ensinando e como está se ensinando a ensinar a escrita, a partir de um diagnóstico dos procedimentos didático-pedagógicos de ensino da escrita na formação oferecida pelo curso, durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e o estágio supervisionado. Na terceira, temos um diálogo com os Diários Reflexivos, isto é, os relatórios finais de conclusão do estágio. Por fim, realizamos um confronto das análises, triangulando os dados, para retomar o diagnóstico ali apresentado e, a partir dele, observar como é a formação do professor no ensino da escrita.

#### **3.1 As teorias lingüísticas da escrita no curso de Letras**

A partir do levantamento bibliográfico (Anexo 1) sobre o que os alunos da turma observada estudaram a respeito da produção textual nos anos anteriores do curso, notamos que ela foi contemplada somente no primeiro ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa I e Lingüística I. A disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa retoma, no quarto ano, os aspectos teóricos da produção de texto, na perspectiva da Lingüística Textual, permanecendo, assim, uma lacuna entre o primeiro e o quarto ano do curso.

Essa lacuna certamente contribui para a predominância, entre os alunos, da utilização de uma metalinguagem da Literatura e não da Lingüística Textual, pois, como os estudos literários estiveram mais presentes nos últimos anos de sua formação, houve tempo para o amadurecimento e a internalização de seus elementos, conforme observamos nos excertos que abordam o foco narrativo, apresentado pelos alunos, em transparência, durante as microaulas

realizadas na disciplina, cuja finalidade foi obter um diagnóstico da turma, quanto aos aspectos teóricos da produção textual:

*“Em primeira pessoa, personagem principal: Há um eu participante que conta a história e é o protagonista.”*

*“Em primeira pessoa, mero observador dos fatos: É um recurso escolhido pelo autor para dar mais verossimilhança à narrativa.”*

*“Em terceira pessoa, narrador onisciente: (...) Quando se trai, quando se deixa notar pelo leitor, temos o que se chama de índice do narrador (indício, pista, sinal).”*

*“Em terceira pessoa, narrador objetivo (observador dos fatos).”*

Diante desta realidade, observamos que o aluno não consegue construir uma boa relação entre o embasamento teórico da Lingüística Textual (oferecido em Língua Portuguesa I e Lingüística I) e o da Prática de Ensino, uma vez que o processamento desse estudo foi interrompido. Desta forma, não houve um retorno constante dos conteúdos teóricos da escrita, para que o aluno pudesse alcançar um desenvolvimento apropriado a seu respeito, já que, de acordo com Vygotsky (1988, p. 101), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”, ou seja, para ocorrer o desenvolvimento, deve haver aprendizado, o que pressupõe que houve ensino. Entretanto, se a forma de ensino para levar ao aprendizado não é adequada, isto é, se não há retorno dos conteúdos, assim como a interação e a mediação do professor, o resultado será um aprendizado fragmentado e, conseqüentemente, desenvolvimento falho. Logo, como o professorando internalizará os aspectos teóricos da escrita se não os desenvolveu?

Como apresentamos anteriormente, os graduandos estudaram sobre esses aspectos da escrita apenas no primeiro ano de sua formação, a partir de textos trabalhados nas disciplinas Língua Portuguesa I e Lingüística I. Tais textos, conforme o Anexo 1, são interessantes, pertencem ao universo da pesquisa atual, contudo, restringi-lo-emos, nesta análise, aos do último ano, discutidos durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, objeto de nossa investigação.

Os professores de Prática de Ensino iniciaram os estudos sobre a escrita apresentando, em datashow, um resumo sobre “O diário reflexivo” abordado no texto *Teachers work and politics of reflection*, de Smith (1992), com o intuito de orientar os alunos à escrita do dossiê, o relatório final do estágio. Eles propiciaram uma discussão sobre as etapas contidas no diário (descrever, informar, confrontar e reconstruir), mostraram exemplos metodológicos e levaram os alunos a refletir sobre as concepções de linguagem. Durante essa reflexão, os graduandos mostraram que conheciam este conteúdo, estudado no primeiro ano, em Lingüística I, porém, evidenciamos que ele fora internalizado superficialmente, uma vez que suas afirmações não

eram consistentes, não passavam de expressões como “concepção tradicional”, “não houve interação”, possivelmente em função do espaço temporal ocorrido entre o primeiro e o quarto ano do curso.

Observamos que o texto propõe a escrita como trabalho, discutida por Geraldi (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), a partir das etapas “confrontar” e “reconstruir”, que vêm ao encontro da leitura do texto e sua modificação (reescrita), no entanto, não podemos considerá-lo como um estudo teórico, uma vez que seu objetivo e a abordagem apresentada foram metodológicos. Além disso, a cópia deste texto ainda não havia sido disponibilizada para os alunos, os quais se apropriaram da leitura oferecida pelos docentes. De tal modo, o texto escrito não foi valorizado, os professorandos não tiveram a oportunidade de lê-lo, de manuseá-lo, de sublinhar algo importante, de fazer anotações. Isso evidencia uma tendência à explicação de conceitos a partir da oralidade, fator que pode contribuir para um desenvolvimento falho do conhecimento desses conceitos e uma internalização superficial.

Na seqüência, os professores trabalharam com os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizando os objetivos do conteúdo e do tratamento didático da escrita. A maioria dos alunos tinha lido o documento pela primeira vez e alguns apresentaram dificuldades em entendê-lo. Um dos docentes comentou que os PCNs não oferecem receita, porém, tratamento didático, e pressupõem que o professor já conheça as teorias, ou seja, as fontes teóricas de Bakhtin/Volochinov (1992) e Vygotsky (1988), bases da perspectiva sócio-histórica e sociointeracionista da escrita, como os aspectos da interação verbal daquele (a monologização, a mediação, o diálogo e os mecanismos sociais e interativos) e o processo de internalização deste, a partir das interações que estão fora do indivíduo. Assim, questionamos: O curso de Letras oferece as teorias lingüísticas necessárias à formação dos acadêmicos?

Os graduandos fizeram a leitura do documento anteriormente e a discussão foi orientada por meio de perguntas sobre o texto, entregues a cada dupla de estagiários. Antes, contudo, foi apresentado um item para ser discutido por toda a turma:

*“Tendo em vista os objetivos esperados na prática da produção escrita, enumere quais conteúdos programáticos o professor deve trabalhar com o aluno.”*

Os alunos relacionaram a coerência e a coesão, as noções de assunto e tema, as tipologias e a necessidade de reescrita, contudo, não podemos afirmar que isto seja uma mostra de que houve internalização sobre as teorias estudadas no primeiro ano do curso, pareceu-nos serem respostas imediatas ao que se trabalhava no momento, uma vez que os

PCNs abordam esses conceitos, como exemplificamos: “utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes (...)” (BRASIL, 1998, p. 58), ou ainda “a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto” (Idem, p. 77). A cada explanação, um dos professores questionava se o item era um conteúdo programático e qual objetivo o atrelava, sempre o retomando.

Na seqüência, iniciou-se a discussão a partir das questões entregues a cada dupla. A primeira versava sobre a afirmação:

*“Os PCNs determinam que os conteúdos a serem apresentados nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental devem ser aqueles considerados relevantes para a construção da proficiência de escrita e lingüística do aluno.”*

O professor perguntou à dupla se a afirmação era clara e destacou os termos “devem” e “relevantes”, questionando-os sobre a imposição e a relatividade. Ao término, concluiu que “o que é relevante para um pode não ser para outro”, complementando que depende da concepção de escrita do professor. Mas qual seria essa concepção oferecida pelo curso de Letras? Teria o futuro professor uma concepção de escrita consolidada a ponto fazer esta distinção do que seria relevante para um aluno e não para o outro?

A outra questão tratava sobre as condições de produção do texto, porém a equipe apresentou uma resposta relacionada a outro aspecto, a questão da fuga ao tema. Logo após, os alunos dessa equipe confessaram que não haviam entendido a pergunta, que foi explicada pelo professor, o que mostra a dificuldade que tiveram frente ao documento, por não conhecerem as teorias lingüísticas. Eles não sabiam o que eram as condições de produção do texto, pois não as haviam estudado anteriormente, conforme podemos observar no levantamento bibliográfico dos anos anteriores (Anexo 1), em que não aparecem os textos de Bakhtin/Volochinov (1992) e de Geraldi (1997), que apresentam, respectivamente, os mecanismos sociais e interativos e as condições de produção da escrita, discutidos no Capítulo 1.

O próximo questionamento abordava a afirmação “*A produção de textos escritos deve começar e terminar com texto de autoria do aluno*”, enfatizando o que isto significa para o professor, que terá o texto do aluno como base para o ensino. Neste momento, o professor citou Geraldi (1993, p. 135), o qual considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”.

Assim, percebemos que os alunos constroem o conhecimento de forma superficial, uma vez que não haviam ainda estudado esses aspectos teóricos durante a disciplina, tão pouco durante os outros anos do curso, conforme o levantamento bibliográfico já mencionado, inclusive na disciplina Prática de Ensino I: Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

Em seguida, discutiram sobre as atividades de transcrição, reprodução, decalque e autoria, propostas pelos PCNs<sup>11</sup>. Os alunos apresentaram um resumo do que diz o documento e apontaram a transcrição válida apenas na escrita de uma entrevista, o decalque como um treino, a autoria como o mais importante e a reprodução sem muito sentido. O professor explicou no que estava centrada cada uma das atividades, embasando-se nas condições de produção, citou exemplos e concluiu que, às vezes, dependendo da fase em que se encontra o aprendiz, é necessário trabalhar a transcrição, a reprodução e o decalque, para se chegar à autoria, que tem o aluno como sujeito. Novamente, percebemos a falha no estudo da teoria nos anos anteriores do curso, pois, se os acadêmicos a tivessem internalizado, não apresentariam tanta dificuldade frente aos PCNs.

A última questão foi sobre a refacção textual, discutida, primeiramente, quanto ao aspecto da sua caracterização nos PCNs, como higienização, e, depois, quanto à viabilização de acordo com a realidade do professor, que possui quarenta horas semanais, obtendo a reescrita coletiva como sugestão. Uma questão tão importante fora discutida apenas superficialmente, pois os professores não mencionaram que o texto nunca está acabado, que é submetido a mudanças provocadas por uma reação do outro, que o aluno, consciente disso, realiza mudanças significativas, pois determina o movimento inter-intra-inter-individual, de acordo com Vygotsky (1988), e que há o crescimento do aluno, ao reconstruir seu texto.

Em primeiro lugar, observamos que o início da discussão teórica sobre a escrita se deu a partir de um documento, os PCNs, e não de textos teóricos, que o subsidiaram. Segundo Marcuschi (2000, p. 7), “podemos ver o reflexo direto das teorias lingüísticas no ensino de língua portuguesa ao analisarmos os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*”, no entanto, sabemos que os PCNs fazem uma releitura de Geraldi, que, por sua vez, é releitura de Bakhtin. Desta forma, não se está ensinando por meio de releituras das fontes teóricas primárias? Os alunos apresentaram dificuldades frente ao documento, justamente por não conhecerem as teorias, portanto, o estudo poderia ter sido iniciado com as

---

<sup>11</sup> De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 76), as atividades de transcrição consistem em “fidelidade do registro”, ou seja, na realização de uma cópia, pois “o que dizer e o como dizer já estão determinados”; as de reprodução remetem a paráfrases e resumos e se preocupam com o “como dizer”; já as de decalque “funcionam quase como modelos lacunados (...) permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer”, como é o caso de paródias, cartas ou roteiros; as atividades que envolvem autoria voltam-se para os planos “do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer”.

teorias lingüísticas, uma vez que não houve internalização destas nos anos anteriores, e finalizado com os PCNs, possibilitando ao aluno sedimentar o conhecimento sobre a escrita, construir sua concepção e refletir sobre o que se apresenta neste documento.

Logo após, foram trabalhados, em duas horas/aula, os textos: *Da redação à produção de textos*, de Geraldi (1997), a seção *A produção de texto*, do livro *Portos de Passagem* (GERALDI, 1993), e *Oficinas de texto: teoria e prática*, de Pazini (1998). Eles foram apresentados, em tópicos, no datashow, e os professores procuraram promover uma breve discussão em cada item, entretanto, perceberam que os alunos não realizaram a leitura anteriormente, por isso, houve pouca participação. Consideramos esse recurso visual uma excelente ferramenta de apoio didático, porém, da maneira como fora utilizado, não permitiu que os alunos manuseassem os textos, já que havia um “resumo” deles na tela, isto é, a leitura do professor, a partir da qual os professorandos começaram a resgatar algumas noções sobre os aspectos teóricos da escrita. Logo, qual seria o motivo pelo qual os docentes escolheram tal recurso? Acreditamos que, como as aulas aconteceram em um auditório que disponibilizava esta ferramenta, eles optaram por aproveitá-la, a fim de propiciar uma espécie de interação eletrônica, por terem como pressuposto o fato de que os alunos não leriam os textos. Assim, estabelece-se, inconscientemente, um acordo didático, em que os professores da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa apresentam um resumo dos textos, em datashow, por partirem do princípio que os alunos não os lêem e estes não realizam as leituras por saberem que haverá um resumo projetado em tela. Desta forma, como os professorandos desenvolverão uma postura teórica consolidada, que possa subsidiá-los na sua futura atuação em sala de aula?

No primeiro texto, de Geraldi (1997), encontramos um panorama sobre o ensino da língua materna, a noção de sujeito, a sala de aula vista como lugar de interação verbal e o texto como unidade de ensino-aprendizagem. Em Geraldi (1993), temos as condições de produção da escrita, que foram diluídas por ele, no Brasil, ao interpretar os mecanismos sociais e interativos discutidos por Bakhtin/Volochinov (1992), e uma diferença teórico-metodológica entre redação e produção de texto, também embasada a partir de Bakhtin. No momento da discussão sobre estes textos, sabendo que aquele é uma ampliação deste, o que nos chamou a atenção foi o enunciado de um dos professores ao afirmar que a redação não leva em conta as condições de produção. Sabemos que não são as condições de produção que diferenciam redação e produção de texto, mas todo um conjunto de fatores, pois naquela também as encontramos, contudo, de forma tradicional e imposta, o aluno diz o que agrada ao

professor (único destinatário), não há variedade de gêneros, pois escrevem (dissertação, narração, descrição) para a escola e a única variedade lingüística aceita é a padrão.

Deste modo, o conhecimento teórico que os PCNs pressupõem serem de domínio do professor é construído por releituras da teoria original, a partir das quais é construída também a sua concepção de escrita. Podemos exemplificar, fazendo um breve paralelo entre alguns aspectos da teoria bakhtiniana e a correspondente leitura feita por GERALDI: para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), a realidade fundamental da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”, ou seja, um diálogo dá origem a outro; GERALDI (1993, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112) postulam que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”; para GERALDI (1993, p. 162), uma das características da produção de textos é ter como destinação “interlocutores reais ou possíveis”. Em Bakhtin/Volochinov (1992, p. 111), encontramos “a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior”, isto é, conteúdo e forma devem andar juntos, como retoma GERALDI (1993, p. 137) “há muita escrita e pouco texto”. Acreditamos que esta seria uma estratégia para o curso de Letras trabalhar e desenvolver nos alunos, no entanto, infelizmente isto não ocorre. Em nossa graduação, não tivemos acesso a este conhecimento, conseguimos desenvolvê-lo somente no Programa de Pós-Graduação e no Grupo de Pesquisa que participamos.

Entretanto, questionamo-nos se a maioria dos professorandos não lê os textos mais simples, como as releituras, será que leria as fontes teóricas primárias? Cremos que, se elas fossem inseridas, aos poucos, desde o primeiro ano do curso, passando pelos demais, tendo o professor como mediador do conhecimento, isto seria possível, pois, no último ano, os alunos teriam o amadurecimento necessário para compreendê-las e, conseqüentemente, uma concepção de escrita em desenvolvimento, em formação.

O outro texto abordado na aula, *Oficinas de texto: teoria e prática*, de Pazini (1998), não é teórico, mas metodológico, e também é subsidiado pelos representantes da perspectiva sociointeracionista, pois, segundo a autora,

Trabalhar com oficinas de leitura e produção de textos é, pois, colocar em prática todo um referencial teórico que se sintetiza na concepção dialógica e

interacionista de linguagem apoiada em Bakhtin e na concepção construtivista, sobretudo no socioconstrutivismo de Vygotsky. (PAZINI, 1998, p. 4)

Deste texto, foram destacados projetos coletivos de escrita que buscam realizar uma atividade final concreta e a oficina foi apresentada como uma das possibilidades de trabalhar a produção textual na escola. Enfatizou-se a importância do planejamento de um texto, de uma proposta bem elaborada e da mediação do professor no momento da escrita e da revisão. Contudo, a base teórica de Bakhtin e Vygotsky não fora mencionada durante o momento de discussão do texto, assim, somente os alunos que realizaram a leitura tiveram contato com ela, de forma fragmentada, já que não leram os originais, e superficial, pois não foi levado à discussão. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992), o processo de monologização da consciência ocorre do social para o individual, portanto, como os alunos construirão o conhecimento teórico, se não houve interação social em sala de aula?

Os últimos textos trabalhados também são de estudiosas sobre a escrita, *A produção de textos escolares: reflexo da abordagem adotada pelo professor*, Mar (1994), e *Ensinando a escrever*, Sercundes (1997). Em Mar, temos uma reflexão, ancorada em Geraldí, sobre as concepções de linguagem do professor, bem como o modelo de ensino-aprendizagem que adota e como estes conceitos interferem na produção de textos; em Sercundes, a abordagem metodológica das concepções de escrita, como apresentamos anteriormente. Mais uma vez, deparamo-nos com releituras da releitura teórica.

A discussão foi iniciada por atividades práticas (relatos de diferentes aulas) para que os alunos identificassem a concepção de linguagem e de escrita de cada uma. Eles, porém, apresentaram bastante dificuldade em identificar as concepções e alegaram que não tiveram tempo de ler os textos, conforme solicitado na semana anterior, evidências do possível acordo didático inconsciente que discutimos há pouco. Um dos docentes comentou sobre a importância da leitura desses textos, enfatizando a falta que eles farão no momento do planejamento, da escrita do Diário Reflexivo, do estágio etc., pensando à frente, na construção e desenvolvimento de uma concepção de língua e de escrita, que possam subsidiá-los ao atuarem como professores de língua materna e formadores de produtores de textos.

Em seguida, os professores apresentaram, em datashow, os principais aspectos de cada um dos textos, relacionando-os com os exemplos práticos, o que evidencia, mais uma vez, o cumprimento do acordo didático, pré-estabelecido de forma inconsciente. Do primeiro texto, destacaram as três concepções de linguagem, observando o que significa escrever para cada uma delas:

- “1. Linguagem como expressão do pensamento:*  
 - *saber se expressar é construir orações corretas, na norma culta;*  
 - *texto como sinônimo de amontoado de frases;*  
 - *sem entender “por que” (exemplo: Minhas férias).*
- 2. Linguagem como instrumento de comunicação:*  
 - *foco de atenção está centrado na forma e na estrutura (atividades de reprodução e decalque);*  
 - *repetição de modelos – esquemas de redação, formas lacunadas pra o aluno escrever;*  
 - *não se preocupa com o que dizer, mas como dizer.*
- 3. Linguagem como forma de interação:*  
 - *texto resultado de um ato de interlocução;*  
 - *texto resultado de um dizer para alguém.”*

Durante a explicação, o professor comentou que, de acordo com Bourdieu (1972) e Perrenoud (1993, 1999, 2002), a abordagem está vinculada ao hábito, pois, enquanto alunos, nós formamos uma seqüência de hábitos metodológicos, já que internalizamos procedimentos de aulas, passos estratégicos, que utilizamos em nossa sala de aula. Deu o exemplo de que um aluno, que sempre foi passivo e sempre teve aulas tradicionais, tende, no início de sua carreira, a agir da mesma forma, pois tem este hábito incorporado. E é justamente devido a este fato que acreditamos que, na formação superior, poderia ser diferente, uma vez que os alunos têm internalizado um sistema tradicional de ensino e de escrita e possuem apenas quatro ou cinco anos para alterá-lo. Sentimos falta, neste momento, de se ter trabalhado com os princípios teóricos de Vygotsky (1988), com o processo de internalização, definido por ele como “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 63).

O texto de Sercundes (1997) foi bem explicado pelos docentes e, apesar de os graduandos não terem realizado a leitura anteriormente, conseguiram compreendê-lo a partir de seus esclarecimentos. Foram explanadas as concepções de escrita abordadas pela autora, em sua visão metodológica, e relacionadas à atividade prática de análise de relatos de aulas, realizada antes da discussão desses dois últimos textos. Destacamos um comentário feito durante a abordagem da concepção de escrita como conseqüência, em que um dos professores falou sobre a mediação necessária para fazer com que os alunos legitimem os outros saberes (dos colegas), exemplificando com um dos relatos de aula analisado e questionando, em seguida, qual seria o tempo de sedimentação para que essas palavras alheias se tornassem próprias do aluno, para que este não fizesse apenas uma reprodução dos dizeres do professor. Como não obteve resposta, ele explicou sobre o tempo necessário para haver a internalização. Avaliamos como positiva a explicação desse texto e os aspectos teóricos que foram levantados, apesar de as fontes teóricas não terem sido citadas.

Assim, findou-se a etapa “teórica” sobre a escrita apresentada pela disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Nas demais aulas observadas, os alunos tiveram atividades práticas, microensinos e planejamentos para o estágio supervisionado.

### 3.2 As atividades práticas da escrita

Para observarmos como se ensina a ensinar a escrita e verificar os procedimentos didático-pedagógicos desse ensino aos futuros professores de Língua Portuguesa, analisamos as atividades práticas referentes à escrita, realizadas na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, para os próprios alunos e professores da disciplina, conforme descrevemos na seção 2.4 do capítulo anterior.

Na primeira atividade, “*Diários de aulas de escrita*”, as discussões sobre os relatos de quatro aulas de redação/produção textual giraram, basicamente, em torno dos seguintes questionamentos feitos pelos professores aos alunos: “*A aula é de redação ou de produção de texto?*”, “*Como foi a condução para preparar a escrita?*”, “*A aula contempla as condições de produção?*”, “*Qual é a concepção de escrita marcada?*”, “*O comando para a escrita foi bem elaborado?*”, “*Como podemos reconstruir a aula?*”. Em seguida, propuseram o confronto e a reconstrução de cada uma das aulas, conforme haviam estudado anteriormente.

Observamos que os alunos tiveram bastante dificuldade em responder algumas das questões apresentadas, principalmente a primeira e a quarta, que tratavam, respectivamente, da diferença metodológica entre redação e produção de texto e das concepções de escrita. Os alunos haviam estudado, na aula anterior, o texto *A produção textual*, de *Portos de Passagem*, de J. W. Geraldí, entretanto não conseguiram responder a primeira questão a contento, uma vez que, a partir dos entendimentos de Vygotsky (1988), não houve tempo suficiente para que ocorresse a internalização, além do mais, como os alunos não tiveram um trabalho sobre as teorias ali envolvidas, o texto tornou-se difícil. Sobre a quarta, eles não possuíam conhecimento por não terem realizado as leituras solicitadas para este dia, dentre elas, o texto *Ensinando a escrever*, de Sercundes (1997), que apresenta uma abordagem metodológica das concepções de escrita, conforme discutimos na seção 1.3, e, por isso, não souberam respondê-la em nenhuma das aulas analisadas.

Como mostra representativa, analisamos apenas uma das quatro aulas discutidas, a “Aula 2”, ministrada no 1º ano do Ensino Médio, em escola pública. Nela, a professora havia lido depoimentos, da revista *Época*, sobre loucuras que pessoas famosas já tinham feito por ciúmes, os quais foram comentados. Em seguida, colheu depoimentos também dos alunos, a

partir dos quais promoveu uma discussão a respeito da definição de ciúme. Após, solicitou que escrevessem, no caderno, “*a diferença entre ter ciúme (...) e ser ciumento*”, fazendo, posteriormente, a distinção no quadro. Na seqüência, realizou a leitura do texto *O bom e o mau ciúme*<sup>12</sup>, de Flávio Gikivate, em que pediu para os alunos marcarem os argumentos positivos e negativos abordados pelo autor, que foram por eles expostos no quadro. Na seqüência, elencaram, coletivamente, outros argumentos contra e a favor e, depois de apagar o quadro, a professora passou o comando para a escrita:

*“Elabore uma dissertação, entre 20 e 30 linhas, sobre o CIÚME, usando o processo de desenvolvimento por contraste. Use alguns dos argumentos que discutimos em sala e assumo uma posição em torno do tema: O CIÚME AQUECE A RELAÇÃO OU A DESTRÓI?”.*

Quanto à primeira questão, os alunos afirmaram que se tratava de uma aula de produção de texto, por haver uma proposta, um objetivo estabelecido, um encaminhamento do texto, o trabalho com mais de um texto, um debate, a sistematização dos argumentos no quadro, por ter trazido o cotidiano e por ter trabalhado mais de um ponto de vista. Todavia, surpreenderam-se quando o professor os contrariou, dizendo que a aula, apesar de ter sido planejada e ter apresentado processos metodológicos adequados à atividade, era de redação, por não conter todos os elementos das condições de produção, propostas pela concepção de escrita como trabalho, enfatizando a ausência do interlocutor.

Da mesma forma como ocorreu durante as discussões teóricas, temos a distinção entre redação e produção de texto somente a partir das condições de produção, o que não é o suficiente, pois sabemos que não são elas que as diferenciam (e sim todo um conjunto de fatores), já que naquela também as encontramos, entretanto de forma imposta: não há variedade de gêneros, pois os alunos escrevem textos (dissertativo, narrativo e descritivo) para a escola, a única variedade lingüística aceita é a padrão e o aluno diz o que agrada ao professor (único destinatário), o que também não sustenta a ênfase dada à ausência do interlocutor, uma vez que, na redação, ele também está presente, contudo não é o ideal.

A quarta questão não foi mencionada durante esta análise, sendo retomada somente mais tarde, na discussão do texto de Sercundes (1997). Entendemos que a questão poderia ter sido trabalhada naquele momento, para que os alunos percebessem que, mesmo diante de todos os processos metodológicos adotados pela professora, a escrita, neste caso, ainda é vista

---

<sup>12</sup> Não havia referência bibliográfica do texto.

como consequência, pois todas as atividades prévias serviram unicamente como pretexto para se produzir o texto dissertativo. (SERCUNDES, 1997).

Podemos notar que a falta das leituras solicitadas prejudicou a atividade, a qual, segundo um dos professores, fora realizada de forma empírica, ou seja, sem caráter científico, baseada apenas na experiência, uma vez que os alunos não leram os textos. No entanto, acreditamos que as análises e discussões poderiam ter sido mais aprofundadas, para possibilitar ao aluno o desenvolvimento da construção de uma concepção de escrita de forma consolidada, a partir da perspectiva sociointeracionista.

A segunda atividade prática foi a avaliação diagnóstica coletiva de um “paper” que a turma havia produzido, conforme apresentamos no capítulo anterior. Os professores da turma levantaram os principais problemas quanto à estrutura, ao conteúdo e à forma, dos quais destacamos: “*Tema não apresentado*”; “*Argumentos apenas citados, sem desenvolvimento*”; “*Ausência de tese*”; “*Nível baixo de informatividade*”; “*Nível baixo de interpretação dos argumentos elencados*”; “*Desestruturação de parágrafos*”. Desta forma, como os formandos, futuros professores de língua materna, ainda não sanaram problemas como esses, podemos inferir que é possível que o curso de Letras não lhes está construindo uma concepção de escrita como trabalho.

Após a exposição dos problemas levantados, os professores apresentaram um planejamento para o trabalho, explicando, passo a passo, como o elaboraram. Em seguida, solicitaram aos alunos uma ficha de auto-avaliação para que diagnosticassem os problemas quanto à estrutura, ao conteúdo, à forma e ao planejamento do texto, enfatizando que isto deveria ser ensinado, de forma mais simples, desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Ao término, sugeriram a reescrita do trabalho, todavia não a impuseram, o que não nos garante que todos os alunos a realizaram, já que também não liam os textos solicitados. Infelizmente, de acordo com declarações dos alunos feitas durante a aula, esta prática não havia sido trabalhada em toda a sua graduação, o que demonstra, neste caso específico, o que foi desenvolvido nos acadêmicos em relação à concepção de escrita no curso de Letras.

Acreditamos que a proposta da atividade foi boa, pois teve como objetivos levar os alunos a refletir sobre os problemas coletivos e individuais encontrados, sobre como poderiam planejar o texto e oferecer a oportunidade de reescrevê-lo, porém não houve tempo suficiente para que eles desenvolvessem e internalizassem todo esse processo, para que passassem a considerar o texto, de acordo com Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p. 63), “como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”.

Na outra atividade prática desenvolvida, denominada *Atividades de práticas de produção textual ou de redação*, foram apresentadas quatro propostas (comandos) de redação/produção textual retiradas de livros didáticos, listados na seção 2.4 do capítulo metodológico. As duplas de estagiários deveriam analisar as propostas quanto às categorias didáticas de práticas de produção de texto expostas nos PCNs (transcrição, reprodução, decalque, autoria), conforme apresentamos na seção anterior, às condições de produção textual, aos três momentos do processo de escrita (planejamento, execução e revisão), além de elaborar uma contraproposta a uma delas e ainda eleger a que julgassem mais interessante, justificando a escolha.

Para exemplificarmos, analisamos a segunda proposta, da 5ª série, que partia de uma atividade oral em que os alunos deveriam contar um caso acontecido com eles ou com seus familiares, como fez o narrador do texto “*O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai...*”<sup>13</sup>. Após algumas histórias serem contadas, a autora sugeria que todos as escrevessem para organização de um livro a ser circulado entre os alunos, suas famílias e para permanecer na biblioteca do colégio. Ela propôs a reescrita a partir de correções feitas com a troca dos textos entre os colegas, estabelecendo alguns critérios, e mostrou os passos de como montar o livro.

Esta foi a proposta escolhida como a mais interessante, pelos graduandos, por envolver a autoria, conforme expõem os PCNs, por contemplar as condições de produção (já que tem uma finalidade - montar o livro - especifica o gênero, há um suporte de circulação e interlocutor) e por haver a preocupação com a reescrita. Os professores ressaltaram a questão do planejamento, afirmando que, apesar de haver um fio condutor, faltava um plano global do texto (como iniciar a história, como terminá-la etc.). Por fim, concluíram que se tratava de um mini-projeto a ser desenvolvido em várias aulas, que poderia ser melhorado no aspecto do planejamento.

Observamos que os professorandos não tomaram consciência sobre o tempo que se faz necessário para que o aluno possa internalizar o conhecimento, de acordo com Vygotsky (1988), uma vez que consideraram apenas o tempo hábil para montar o livro. Assim, é possível que os futuros professores de língua materna não esperem o tempo suficiente para que ocorra essa internalização em seus alunos, seguindo, dessa forma, os passos tradicionais da produção escrita, estabelecidos na maioria dos materiais didáticos.

---

<sup>13</sup> Não havia referência bibliográfica do texto.

Para a atividade seguinte, apresentação de microaulas, sobre aspectos teóricos de dissertação e narração, os professores estabeleceram alguns critérios de avaliação, como postura, conteúdo, encaminhamento metodológico, qualidade do material e escolheram duas duplas para avaliar cada equipe antes de seu parecer, contudo, o tempo não foi suficiente para que todas as duplas avaliadoras falassem, portanto, os alunos puderam avaliar apenas a primeira microaula, a qual apresentamos como mostra representativa.

A primeira dupla de estagiários iniciou a aula simulada para a 5ª série, definindo narração como “*uma espécie de redação que caracteriza uma ação, uma realidade em movimento*”. Após, a dupla apresentou os seguintes elementos da narrativa, explicando-os brevemente: “*Personagem, narrador, tempo, espaço, fato (enredo, ação), conflito, clímax, desfecho*”. Em seguida, leu o texto “*O coelho*<sup>14</sup>”, em que os alunos deveriam encontrar os elementos estudados.

Uma das duplas avaliadora considerou o conteúdo trabalhado muito amplo e percebeu que houve falta de diálogo, concluindo ter sido uma aula tradicional. A outra observou que o conteúdo foi trabalhado de forma muito rápida e que o texto era muito “pesado”, inadequado, para a 5ª série. Os apontamentos foram corretos, porém, os alunos não perceberam outros problemas, como a definição da narração e o fato de os elementos da narrativa terem sido retirados da Literatura. Acreditamos que eles não tiveram essa maturidade porque é a forma como concebem a produção textual, já que os estudos literários estiveram mais presentes nos dois últimos anos do curso, como discutimos na seção 3.1.

Um dos docentes avaliou o encaminhamento metodológico dessa microaula, enfatizando o fato de as alunas terem adotado o método indutivo ao invés do dedutivo. Afirmou ser aquele um plano tradicional (da exposição para a prática) e sugeriu que fizessem o inverso, alegando que o conhecimento também ocorre primeiro na prática para depois haver a abstração. Por fim pudemos perceber, mesmo que sutilmente, um dos aspectos da interação verbal bakhtiniana, a monologização, ou internalização, como denomina Vygotsky (1988), processo que ocorre do social para o individual. Todavia, poderia ter sido destacada, como postula Garcez (1998), subsidiada por Bakhtin e Vygotsky, a necessidade da mediação do outro para acontecer a internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Na seqüência, o professor esclareceu que se aprende os elementos da narrativa nas disciplinas “Língua Portuguesa I” e “Teoria da Literatura”, mas que não se deve ensiná-los da mesma forma, para não ocorrer apenas uma transmissão de conhecimento. Após, explicou que

---

<sup>14</sup> Não havia referência bibliográfica.

as pessoas possuem um conjunto de conhecimentos enciclopédicos, exemplificando-os com os elementos da narrativa e as nomenclaturas da Literatura, e afirmou que, para serem trabalhados em sala de aula, devem ser transformados em “conteúdos de transposição didática”, citando alguns exemplos a respeito dos textos narrativo e dissertativo:

- “- Como utilizar caracterização de personagens, ou seja, sair de descrições predicativas e transformar o trabalho de personagens em descrições por ações;*
- Como transformar a caracterização de espaço em caracterização e produção de ambiente;*
- Como usar o tempo psicológico na narrativa e a função desse tempo;*
- Qual é a diferença entre narrativa e relato;*
- Qual é a superestrutura tradicional da narrativa e quais são as suas variações;*
- Quais são os tipos de desfechos ou as variantes da superestrutura tradicional da narrativa;*
- Como elaborar uma tese;*
- Como elaborar uma hipótese;*
- Como orientar o aluno para desenvolver processos argumentativos;*
- A diferença entre fato, opinião e argumento.”*

Frente às dificuldades, os alunos solicitaram uma chance para realizar outra rodada de microaulas, após uma aula específica sobre os aspectos teóricos e os conteúdos de transposição didática dos textos narrativo e dissertativo. Os professores ministraram essa aula teórica e levaram duas listas com referências bibliográficas sobre o gênero redação escolar (apresentadas nos Anexos 2 e 3), para que os alunos não se apoiassem mais em fontes literárias ou de livros didáticos. Após, houve uma aula de planejamentos, em que os professores apresentaram um modelo de plano de aula de produção textual<sup>15</sup> e solicitaram a realização dos planejamentos para as novas microaulas, auxiliando-os, atividade que avaliamos como positiva, uma vez que houve interação tanto entre os alunos, quanto entre estes e os professores.

Para a realização da segunda rodada das microaulas, os docentes escolheram três duplas, apresentamos apenas uma delas, como mostra representativa. Nesta, os estagiários partiram do pressuposto de problemas, quanto à caracterização do conflito, encontrados na correção de narrações dos alunos. Retomaram os elementos da narrativa e trabalharam com imagens (duas histórias em quadrinhos e cenas de um programa de televisão). As leituras foram feitas por alguns alunos, coletivamente, enquanto um dos estagiários escrevia, no quadro, algumas expressões utilizadas, como “*De repente ele se assusta*”, “*Aí começou a chover*”, que foram enfatizadas quando pediram para os alunos identificarem o conflito.

---

<sup>15</sup> Vide seção 2.4.

Como na terceira imagem (cenas de um programa de televisão) não havia conflito, discutiram sobre a diferença entre narração e relato. Em seguida, leram outra história em quadrinhos, identificaram o equilíbrio inicial e o conflito, juntamente com os alunos, e apresentaram uma proposta de narração em que deveriam continuar esta história e criar um desfecho para ela. Os textos seriam lidos pelos alunos das 5<sup>as</sup> séries do colégio.

Ao avaliarem as equipes, os professores enfatizaram a melhora que os alunos obtiveram em relação à primeira rodada de microaulas, devido à revisão, à reflexão, à busca nas fontes teóricas e às orientações realizadas. Obviamente notamos que a melhora foi grande, no entanto, questionamo-nos quanto aos critérios de escolha das duplas, já que fora através de sorteio na primeira apresentação e, a partir da convivência com a turma, pudemos perceber que as duplas escolhidas eram formadas pelos alunos que mais se destacavam na sala.

Na atividade prática seguinte, os professores da turma atenderam cada dupla individualmente, com orientações sobre os planejamentos das microaulas, devolvidos aos alunos com anotações, além de auxiliá-los na realização dos planejamentos dos microensinos. Pontuamos como positiva a atividade, pois acreditamos que as orientações são fundamentais para o crescimento dos graduandos e, acima de tudo, porque houve interação na escrita dos alunos, no caso do primeiro planejamento. Dessa forma, marca-se o papel do mediador, cuja função social é mediar os conhecimentos, propiciando, ao aluno, a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva, conforme postulam Bakhtin/Volochinov (1992).

A última atividade prática realizada na disciplina, antes do estágio propriamente dito, foi a apresentação dos microensinos. Observamos apenas quatro deles, conforme justificamos na seção 2.4 do capítulo anterior, os quais comentamos a seguir.

No primeiro, as estagiárias iniciaram com uma suposta retomada da aula anterior, em que teriam trabalhado um texto sobre cotas para negros em universidades. Após, pediram para a turma escrever um parágrafo, respondendo o seguinte questionamento: “*O sistema de cotas para negros em universidades deve ser implantado? Justifique.*”. Em seguida, os alunos leram os parágrafos produzidos e as professorandas promoveram uma discussão sobre o assunto, anotando os argumentos contra e a favor no quadro-negro. Ao término da discussão, explicaram como seria o restante da aula, em que trabalhariam com o ponto de vista, a argumentação e apresentariam uma proposta de dissertação, com o intuito de os alunos se prepararem para assistir a um debate sobre cotas para negros no ensino superior, promovido pela Universidade Estadual de Maringá, em conjunto com o Ministério da Cultura, através da Fundação Palmares.

Em princípio, apesar de a proposta não ter sido concluída, pareceu-nos interessante, pois, neste caso, haveria “uma razão para dizer o que se tem a dizer”, de acordo com Geraldi (1993, p. 137). Assim, não se estaria escrevendo apenas para preencher o tempo ou atribuir uma nota, mas haveria uma finalidade para se escrever, com uma função social marcada: estar preparado para assistir a um debate na sociedade.

Outro aspecto que consideramos positivo foi o fato de as estagiárias solicitarem a produção de um pequeno parágrafo, em que os alunos deveriam justificar seu ponto de vista sobre a questão apresentada. Contudo, esta foi a única atividade escrita solicitada antes da proposta do texto dissertativo e, segundo a visão metodológica de Sercundes (1997, p. 83), a produção de escrita como trabalho “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, portanto, elas poderiam ter solicitado a escrita de diversos outros gêneros do discurso sobre a temática (como cartazes, e-mails com questionamentos para as autoridades que participariam do debate, entrevistas etc.) para, depois, solicitar o texto escolar, ainda que este possuísse uma finalidade específica. Desta forma, a escrita iniciaria o processo e cada texto seria o ponto de partida para a produção de outros, conforme Geraldi (1993).

Notamos também que houve interação entre os alunos e entre estes e as professorandas, durante a discussão proporcionada, no entanto, elas relataram que apresentariam a proposta para se escrever o texto dissertativo logo em seguida, não havendo, assim, a produção de outros gêneros para que o processo fosse construído e internalizado. Portanto, percebemos que as atividades prévias não serviram como um suporte do processo de produção, mas apenas como um pretexto para se escrever, o que caracteriza, de acordo com Sercundes (1997), a concepção de escrita como consequência. Dessa forma, não haveria tempo suficiente para a sedimentação do conhecimento, para que as palavras do outro se tornassem palavras próprias do aluno, já que não houve tempo para o amadurecimento, para a transformação “de um processo interpessoal num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

Assim, observamos que as graduandas possuem apenas uma noção fragmentada da concepção de escrita como trabalho e da perspectiva sociointeracionista, a partir das práticas de escrita que realizaram com os professores e os colegas. Por isso procuraram trabalhar com atividades prévias à produção escrita, porém, não conseguiram fugir dos esquemas tradicionais, ainda que mascarados ou de forma amenizada.

No segundo microensino, os formandos iniciaram com a leitura de um texto jornalístico, a notícia “*Até laptop é usado em pagamento de resgate*”<sup>16</sup>, de Gilmar Penteado. Em seguida, questionaram sobre qual seria o assunto e o tema do texto, porém não os distinguiram, e, como os alunos não chegaram a uma resposta, resumiram o tema como “*a banalização do crime*”. Logo após, leram, em transparência, uma crônica que Moacir Scliar escreveu sobre o fato abordado na notícia lida anteriormente; com os alunos, fizeram uma breve relação entre os dois textos e perguntaram sobre a diferença entre a crônica e a notícia, estabelecendo as características daquela, a partir de questões direcionadas, sobre a quantidade de personagens, o tempo de duração e o tipo de linguagem. Na sequência, entregaram um material complementar com as características e alguns aspectos teóricos da crônica, o qual leram e explicaram rapidamente. Logo após, apresentaram algumas histórias de misticismo, relacionadas à sexta-feira 13, a partir das quais solicitaram aos alunos a produção de uma crônica.

Dentre os comentários que o professor da turma fez durante a avaliação desse microensino, foi apontada a falta de mostrar a estratégia utilizada pelo autor para escrever a crônica, a partir de um mote da notícia, e relacionar isso com o tema proposto que, na verdade, eram novos motes para serem transformados em crônica. Desta forma, percebemos a superficialidade com que os estagiários ensinaram o gênero, não propiciando condições para os alunos escolherem as estratégias textuais de escrita, isto é, o “como escrever”, mesmo sabendo que se tratava de uma situação artificial de aula, com tempo restrito. Além disso, não houve também um tempo suficiente para o amadurecimento, neste caso, tanto de conteúdo, quanto de forma.

Também não houve o processo contínuo de ensino/aprendizagem, a partir de outras produções para, ao final, chegar-se ao gênero desejado, conforme a concepção de escrita como trabalho. Os professorandos poderiam ter solicitado, por exemplo, a produção de manchetes, chamadas ou notícias sobre o tema, antes da produção da crônica. Da forma como foram trabalhados, os textos serviram apenas como pretexto para a produção escrita, caracterizando, mais uma vez, a concepção de escrita como consequência (SERCUNDES, 1997).

Quanto à escolha do gênero discursivo, acreditamos que os alunos pretenderam fugir das tipologias tradicionais: descrição, narração e dissertação. Entretanto, observamos que, da maneira como conduziram o trabalho, não conseguiram sair dos moldes tradicionais do ensino

---

<sup>16</sup> Não havia referência bibliográfica do texto.

da escrita, apenas procuraram mascará-los, apresentando um gênero diferente. Novamente deparamo-nos com uma concepção de escrita tradicional.

A terceira equipe observada iniciou o microensino com a entrega de um roteiro com as seguintes questões para análise de dois quadros televisivos humorísticos:

- “1. *Visualmente, como a mulher nesse quadro é apresentada? (roupas, postura, rosto, corpo, cabelo?)*
2. *Ela fala, ou seja, é dada voz a essa mulher?*
3. *Como ela age? (Manda, obedece, conversa, trabalha?)*
4. *Qual é o tipo de mulher retratada nesse quadro? Ele corresponde a algum estereótipo de mulher?*
5. *Existem mulheres como a que foi retratada no quadro?”*

A sala foi dividida em dois grupos e cada grupo ficou responsável por analisar um dos quadros, apresentados em vídeo, retirados dos programas *Casseta e Planeta* e *Sexo Frágil*, ambos da Rede Globo de Televisão, com a finalidade de apreender a imagem da mulher em cada um deles. Os graduandos deram um tempo para as equipes discutirem e solicitaram um representante de cada equipe para expor a discussão. Após a exposição de cada grupo, um dos estagiários contextualizou os quadros humorísticos e sintetizou os argumentos apresentados, mostrando que, no mesmo ano, a mulher foi retratada diferentemente em programas humorísticos distintos, na mesma emissora de televisão. Introduziu, assim, a argumentação por refutação, explicando e dando exemplos, a partir de esquemas de estrutura que entregou aos alunos. Comentou sobre os operadores argumentativos de oposição e entregou os textos de apoio que, por falta de tempo, trabalhariam na próxima aula, em que apresentariam a proposta de escrita.

Ao avaliar a equipe, uma das observações feitas pelo professor foi sobre a questão da escolha do gênero, dizendo que vários outros poderiam ser utilizados, citando a crônica, a resenha, a carta entre outros. Porém, acreditamos que, como já apontamos nas análises das equipes anteriores, vários gêneros discursivos diferentes poderiam ter sido trabalhados para culminarem, ao final de um processo contínuo, na redação de um texto escolar, como o dissertativo, proposto pelos alunos-estagiários.

Outro fator a ser destacado nesse microensino é que o comando da escrita não foi apresentado porque não houve tempo para os estagiários trabalharem tudo o que haviam planejado. Desse modo, mesmo considerando a situação artificial da atividade, evidencia-se a impossibilidade de se trabalhar tudo em uma aula e já solicitar a escrita, pois, além de o tempo ser insuficiente para a sedimentação do conhecimento (VYGOTSKY, 1988), na concepção de

escrita como trabalho, de acordo com a visão metodológica de Sercundes (1997, p. 83), a escrita deve surgir “de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”.

Logo, temos novamente, de acordo com Sercundes (1997), as atividades prévias como pretexto para se escrever. Assim, um ótimo trabalho que os professorandos realizaram com as análises dos quadros televisivos recaiu no tradicional, na concepção de escrita como consequência, pois a tradição está arraigada neles, já que esta ainda é a concepção predominante nas escolas, nos materiais didáticos e nos cursos de graduação, em que não se formam mediadores, interlocutores, professores reflexivos e interacionistas, mas alunos e professores passivos, que buscam respostas prontas, que apenas reproduzem o conhecimento, que não realizam a auto-reflexão, que não se tornam o outro deles mesmos, que não adotam uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997), tão fundamental em uma relação de dialogismo, ou seja, na interação.

A última dupla iniciou com a leitura de algumas imagens, retiradas de anúncios publicitários de telefones celulares, para levantar hipóteses. Após, trabalhou com a leitura dos anúncios, promovendo uma discussão, levantando os prós e contras. Em seguida, apresentou oralmente a proposta de um texto dissertativo que abordasse a febre do celular e a evolução da tecnologia móvel e leu o texto sobre a febre do celular, não o entregando aos alunos.

O professor comentou sobre a falta de relação do material utilizado com o gênero discursivo solicitado. Novamente, sugeriu que os estagiários trabalhassem com outros gêneros, ou que, ao escolherem o gênero dissertação escolar, trabalhassem com outros textos de apoio para aumentar o conhecimento de mundo dos alunos, enfatizando que jamais poderiam ter apenas lido o texto, sem entregá-lo à turma. Falou também sobre o não preenchimento das condições de produção da escrita.

Percebemos, outra vez, que os alunos procuram sair dos moldes tradicionais, mas não conseguem. Para eles, o simples fato de trazer um gênero diferente, como o texto publicitário, já é inovador. Assim, há algo que os impede de sair do tradicional, pois, possivelmente, esta foi a concepção predominante no decorrer de toda a sua graduação.

Observamos, ainda, que os alunos não conseguem entender o processo contínuo de ensino-aprendizagem proposto por Sercundes (1997), na concepção de escrita como trabalho, pois não o internalizaram durante os anos anteriores do curso. Logo, voltamos nas atividades prévias como pretexto e não suporte para se escrever, confirmando a concepção de escrita como consequência (SERCUNDES, 1997), marcada também nas demais equipes.

Quanto ao tempo para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias, notamos, neste microensino, que, além de não ter havido tempo suficiente, a atividade ocorreu

de forma superficial, não oportunizando a ampliação do conhecimento de mundo do aluno sobre o assunto, conforme destacado pelo professor.

### 3.2.1 Os estágios supervisionados: características

Conforme cronograma apresentado no Quadro 1 do Capítulo 2, seção 2.4, acompanhamos seis equipes de estagiários, das quais, após análises e sistematização dos registros, mesmo considerando que o estágio é uma situação artificial em que os professorandos estão em processo de avaliação, identificamos cinco características nas suas práticas de sala de aula:

Quadro 2 – Características identificadas nos estágios

Nº	CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS	EQUIPES
1	Leitura como avaliação	1, 2, 3, 4, 5, 6
2	Estrutura e composição do texto	1, 2, 3, 4, 5, 6
3	Concepções de escrita	1, 2, 3, 4, 5, 6
4	Interlocutor superficial	1,3,4,5
5	Planejamento	1,2

#### 3.2.1.1 *Leitura como avaliação*

Comum a todas as equipes, a característica número 1, leitura como avaliação, revela-nos uma postura tradicional a respeito da leitura. Segundo Kleiman (1993), o objetivo da leitura como avaliação é verificar se o aluno sabe ler (oralmente), o que acaba inibindo a sua formação como leitor e, possivelmente, como produtor de textos. Este objetivo pode ser atingido a partir da leitura realizada em voz alta ou de uma manifestação coletiva, em que os alunos levantam hipóteses e sugerem um sentido ao texto. Além disso, enquadrados aqui a leitura com o objetivo de responder questionamentos (orais ou escritos) sobre o tema abordado no texto, suas marcas lingüísticas, sua estrutura ou seus elementos, enfim, quando a finalidade da leitura consistir em avaliar o aluno de alguma forma.

A equipe 1 nos mostra a manifestação coletiva para realizar a leitura de histórias em quadrinhos, como podemos observar no seguinte trecho do relato de uma de suas aulas, obtido a partir das anotações feitas em caderno de campo:

*“A aula teve início com a apresentação da uma história em quadrinhos ‘Qué vê’<sup>17</sup>, com o personagem Chico Bento, de Maurício de Souza. O texto foi apresentado em datashow e lido coletivamente, com a participação oral dos alunos. Enquanto isso, no quadro negro, um dos estagiários escrevia algumas marcas lingüísticas manifestadas pelos alunos durante a leitura.” (Equipe 1).*

Da mesma forma, a equipe 3 apresenta a leitura como uma manifestação coletiva, que avalia se o aluno sabe atribuir o sentido adequado ao texto:

*“(...) entregaram a reportagem ‘Cada vez mais cedo’<sup>18</sup> e realizaram a leitura oral, parando em cada parágrafo para abstrair a idéia principal (do autor) e sublinhá-la.”*

Já na equipe 2, podemos observar que o objetivo da leitura é avaliar se o aluno acerta ou não a seqüência da narrativa. Leffa (1996) considera este tipo de leitura como atribuição, pois é centrado no leitor, uma vez que cada um possui conhecimentos prévios distintos, que são trazidos para a leitura. Assim, neste processo de leitura, há o incentivo à adivinhação de palavras novas pelo contexto e os erros de leitura oral só são considerados quando prejudicam o sentido do texto.

*“As professorandas trabalharam com o texto ‘Fantasma’<sup>19</sup> em transparência. Tamparam o título e fizeram a leitura em voz alta, por partes, sempre questionando os alunos e levantando hipóteses sobre o que achavam que iria acontecer.” (Equipe 2).*

As demais equipes apresentam a leitura com os objetivos de responder questionamentos (orais ou escritos) e de identificar a estrutura e os elementos do texto, como exemplificamos com a equipe 4:

*“(...) pediram para alguns alunos lerem, em voz alta, o texto de opinião ‘Como pode alguém continuar a defender a guerra’<sup>20</sup>, de Antônio Grosso Correia e, sem discuti-lo, entregaram um questionário com dez perguntas.”*

*“(...) leram, em voz alta, o texto ‘Palavras fortes, atitudes fracas’, produzido pelos próprios acadêmicos, e, logo após a leitura, pediram para os alunos identificarem sua estrutura e seus elementos.” (Equipe 4).*

<sup>17</sup> Não havia referência bibliográfica do texto. Essa postura de oferecer texto sem referência pode ser um reflexo de como a leitura é ensinada no curso, ou seja, sem dados sobre o portador textual, o aluno não consegue estabelecer o meio de circulação e os interlocutores.

<sup>18</sup> Revista *Veja*, Especial Jovens, ago. 2003.

<sup>19</sup> Não havia referência bibliográfica do texto.

<sup>20</sup> Disponível em: [http://www.regiao\\_sul.pt/opiniaio/artigo.php.?id=32594](http://www.regiao_sul.pt/opiniaio/artigo.php.?id=32594). Acesso em: 27 set. 2004.

Assim, nas aulas ministradas durante os estágios supervisionados, observamos que as equipes apresentam uma concepção de leitura tradicional, ou seja, que tem como objetivo avaliar o aluno apenas, e não interagir com o texto. Podemos inferir que se trata de um reflexo da formação que os acadêmicos recebem no curso de Letras, especificamente na habilitação única do período noturno, o que também reflete em sua concepção de escrita, já que não há como dissociar uma prática da outra.

### 3.2.1.2 Estrutura e composição do texto

Na característica número 2, estrutura e composição do texto, incluímos as várias atividades observadas, como: identificação da estrutura e dos elementos do texto, ênfase ou preocupação com as tipologias, apresentação de diferentes gêneros do discurso, ensino da escrita a partir de esquemas e não diferenciação entre assunto e tema.

A estrutura do texto é bastante enfatizada em todas as equipes de estagiários. Isto nos mostra, possivelmente, uma concepção tradicional e estruturalista de suas formações, que se limita à segmentação das partes do texto, priorizando a sua forma. Contudo, conforme os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1992), conteúdo e forma devem andar juntos, assim, as condições de produção de um texto não se restringem apenas no “como dizer”, isto é, nas estratégias textuais ou discursivas utilizadas, mas em uma série de mecanismos sociais e interativos, segundo a mesma perspectiva bakhtiniana, não identificada nas aulas dos professorandos:

*“A aula iniciou com a estrutura do texto dissertativo (explicação a partir da apostila) (...) Em seguida, leram o texto ‘A tecnologia a serviço da mulher’<sup>21</sup>, transcrito em um único parágrafo, com a tarefa de identificar cada uma das partes.” (Equipe 3).*

Da mesma forma, priorizam-se atividades de identificação dos elementos do texto, com exceção da equipe 1, que enfatiza mais a identificação de sua estrutura. Isso demonstra que os estagiários preocupam-se com a superfície do texto, ou seja, com sua estrutura e seus elementos, deixando de lado o conteúdo e o processo contínuo de ensino-aprendizagem da escrita:

*“As estagiárias apresentaram, no retroprojeter, uma redação feita por ocasião do Concurso Vestibular. Foram lendo e encontrando os elementos da narrativa.” (Equipe 2).*

---

<sup>21</sup> Não havia referência bibliográfica do texto.

A ênfase/preocupação com as tipologias pode ser encontrada, indiretamente, em todas as equipes, pois trabalharam com o texto narrativo, descritivo ou dissertativo, conforme o conteúdo apresentado no Quadro 1, do Capítulo 2. Contudo, algumas foram além, ou seja, enfatizaram-nas e propuseram atividades para identificá-las, como observamos na equipe 3:

*“Continuando a apostila, leram um quadro das tipologias textuais (textos: narrativo, descritivo, informativo ou expositivo, argumentativo), mostrando a função e as características de cada uma. Após, entregaram um exercício com diversos textos para identificarem a tipologia textual.”*

Por outro lado, todas as equipes, exceto a de número 6, apresentaram diferentes gêneros do discurso, indo ao encontro dos PCNs (BRASIL, 1997), que sugerem a sua diversidade nas atividades de ensino. Consideramos isso um aspecto positivo, pois, na concepção de escrita como trabalho, em que ocorre um “processo contínuo de ensino/aprendizagem” (SERCUNDES, 1997, p. 83) e “cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções” (Idem, p. 96), também se prima pela diversidade de gêneros, pois a produção de um determinado gênero pode dar início à produção de um novo gênero sobre o mesmo assunto trabalhado e assim sucessivamente.

As equipes 1, 2 e 3 não solicitaram a produção de textos de gêneros diversificados, apenas apresentaram gêneros discursivos diferentes no trabalho com as atividades prévias à escrita (história em quadrinhos e cenas de programa de televisão, na equipe 1; gênero canção, nas equipes 2 e 3; vídeo com abertura de novela, na equipe 2), como podemos observar numa das mostras representativas do conjunto de registros da pesquisa:

*“(...) trabalharam as canções ‘Sorte grande’, de Ivete Sangalo, e ‘Tanto faz’, de J-Quest.”* (Equipe 3).

Assim, percebemos que os professorandos tentam trabalhar com textos que não se enquadram no gênero textual escolar (nas tipologias: descrição, narração, dissertação), contudo, não conseguem dar continuidade ao processo, uma vez que, como observamos na característica número 3, estes textos servem apenas como pretexto para se escrever. Além disso, as atividades de escrita não fogem às tipologias tradicionais.

A equipe 4 apresenta imagens, fotos, canção e artigo de opinião, sendo este o gênero solicitado para a produção escrita:

*“Elabore um artigo de opinião para um jornal ( ..).”* (Equipe 4).

O conteúdo proposto pela equipe 4, nos planejamentos de aulas, era o estudo sobre o gênero artigo de opinião. Observamos que, nas primeiras aulas, apesar de as leituras realizadas serem caracterizadas como avaliação, já que seu objetivo era responder a questionários, as atividades pareciam contribuir para a produção do gênero proposto, pois os professorandos trabalharam com fotos, imagens, música e textos sobre o mesmo assunto (ataques terroristas), a fim de que os alunos fossem internalizando-o e formando a sua própria opinião sobre ele. No entanto, a partir da quarta aula, a equipe passou a trabalhar com a estrutura do texto dissertativo e com os esquemas para a redação do vestibular:

*“... apresentaram, brevemente, as tipologias textuais (descrição, narração e dissertação) e falaram que iriam se ater na dissertação.”* (Equipe 4).

Sabemos que, em uma concepção interacionista, também ocorre o estudo da estrutura do texto, todavia, os acadêmicos poderiam ter trabalhado com a estrutura específica do gênero em questão e não ter partido para atividades e teorias de uma das tipologias do gênero escolar. Isso nos demonstra que os professorandos não conseguem se desprender da tipologia, pois, se o objetivo era ensinar a produzir um artigo de opinião, para que trabalharam tanto com a estrutura do texto dissertativo e com os esquemas de redação para o vestibular? Acreditamos que os acadêmicos tentam inovar, isto é, iniciam o processo a partir da interação, mas são impedidos pelo próprio sistema de ensino, que prioriza as tipologias tradicionais (descrição, narração, dissertação), sendo esta concepção tradicional que se encontra neles arraigada.

A equipe 5 trabalhou com texto informativo, entrevista, tira humorística e propôs a produção dos gêneros cartaz e *folder*, todavia, ainda não conseguiu se desprender totalmente da tipologia textual escolar, texto dissertativo:

*“Em seguida, outra estagiária passou para a atividade seguinte: produção de cartazes sobre o Bullying.”* (Equipe 5).

*“As estagiárias entregaram um material de apoio com a definição, os elementos e a estrutura da dissertação. (...) Logo após, uma delas entregou uma folha com atividades de esquemas de redação...”* (Equipe 5).

Observamos que os graduandos não conseguem se libertar totalmente do tradicional, já que trabalharam com a estrutura, os elementos e os esquemas do texto dissertativo. Entretanto, esta equipe apresenta um progresso ao alterar seu planejamento e substituir a proposta de produção de um texto dissertativo pela produção do *folder*:

“As estagiárias mudaram o gênero da produção textual, não pediram a produção de um texto dissertativo, como haviam planejado, mas a confecção de um folder.” (Equipe 5).

Além disso, a produção do cartaz serviu de suporte para a produção do *folder*, o que mostra que a equipe se encontra em um momento de interface entre as concepções de escrita como conseqüência e como trabalho (já que apresentaram ambas), como analisamos na característica número 3.

O ensino da escrita a partir de esquemas foi identificado nas equipes cujos conteúdos envolviam a argumentação (texto dissertativo nas equipes 3, 5 e 6; texto de opinião na equipe 4). Acreditamos que o ensino da escrita desta maneira não contribui para a formação de escritores competentes, uma vez que a tarefa de escrever se torna algo mecânico e acaba por inibir a autoria e o estilo próprio do aprendiz. Para exemplificarmos, mostramos dois dos esquemas apresentados pelas equipes:

#### Esquema 1

<i>Enumeração</i>				
<i>I</i>	<i>Tema</i>			
	<i>Tema + Hipótese</i>			
<i>D</i>	<i>Causa 1</i>	<i>Efeito 1</i>	<i>Exemplo 1</i>	<i>Solução 1</i>
	<i>Causa 2</i>	<i>Efeito 2</i>	<i>Exemplo 2</i>	<i>Solução 2</i>
<i>C</i>	<i>Tese</i>			
	<i>C1 + C2</i>	<i>E1 + E2</i>	<i>Ex1 + Ex2</i>	<i>Sol1 + Sol 2</i>

O esquema 1 propõe, na introdução (representada pela letra I), a apresentação do tema ou deste associado a uma hipótese. No desenvolvimento (representado pela letra D), sugere elencar dois tipos de causas, efeitos, exemplos e soluções em parágrafos distintos. Por fim, indica a elaboração da conclusão (representada pela letra C) a partir de uma tese e da retomada dos elementos enumerados no desenvolvimento.

#### Esquema 2

<i>Comparação</i>		
<i>I</i>		
<i>D</i>	<i>Arg. +</i>	<i>Arg. -</i>
	<i>Arg. -</i>	<i>Arg. +</i>
<i>C</i>	<i>-</i>	<i>+</i>

O esquema 2 propõe que, se terminarmos o desenvolvimento com um argumento negativo, ou seja, contrário à temática proposta, devemos, na conclusão, nos posicionar também contrários; se terminarmos com um argumento positivo, a favor da temática, nosso ponto de vista, na conclusão, também deverá ser favorável.

Percebemos que o uso de esquemas é uma alteração no modo de ensino, contudo, eles enfatizam a estrutura do texto, já que nos mostra como devemos fazer cada uma de suas partes (introdução; desenvolvimento; conclusão). Sabemos que a estrutura composicional é um elemento do gênero que deve ser analisado, entretanto, não deve ser o único e o ensino de um gênero não pode se restringir a ele. As quatro equipes que apresentaram os esquemas, além de os enfatizarem, propuseram atividades para identificá-los e a escrita a partir deles:

*“Esquema para a dissertação a ser produzida:*

*Possibilidade 01: Argumentação por enumeração*

*INTRODUÇÃO: TEMA + TESE*

*Tema: relacionamento amoroso*

*Tese: opção 1: Ficar é o melhor tipo de relacionamento atual.*

*opção 2: Namorar é o melhor tipo de relacionamento atual.*

*opção 3: Casar é o melhor tipo de relacionamento atual.*

*DESENVOLVIMENTO*

*2º parágrafo: causal/motivo1/razão a favor1 do relacionamento escolhido.*

*3º parágrafo: causa2/motivo2/razão a favor2 do relacionamento escolhido.*

*CONCLUSÃO*

*Retoma a tese defendida na introdução ‘xxx é o melhor tipo de relacionamento atual.’”*

*(Equipe 3).*

Desta forma, a escrita passa a ser realizada de forma mecânica, como se o aluno estivesse preenchendo lacunas. Conseqüentemente, teremos uma produção coletiva, ou seja, a homogeneização dos textos, pois o professor (individual) propôs que o social produzisse um texto coletivo, uma vez que não houve interação, mas imposição.

O último aspecto observado desta característica é a não diferenciação entre os elementos assunto e tema, pelos estagiários das equipes 1 e 4:

*“Perguntaram qual era o assunto e o tema do texto, porém sem diferenciá-los.”*

*(Equipe 1).*

*“(…) novamente não houve distinção entre tema e assunto. O estagiário disse: ‘Tema é o assunto que será abordado’ e, após a pergunta de uma aluna se tema e assunto era a mesma coisa, ele respondeu: ‘Assunto é sobre o que a redação vai falar e o tema é mais completo’. Por fim, exemplificou, considerando a distinção: pediu para imaginarem uma pizza, que seria o assunto e um pedaço dela seria o tema.”* (Equipe 4).

A equipe 1 considera os dois elementos como sendo um só e não os retoma em nenhuma outra aula. A equipe 4, em primeiro momento, também não os diferencia, pelo contrário, afirma que “*Tema é o assunto que será abordado*”. Entretanto, no final da explicação dá o exemplo da pizza, retratando que o tema é uma delimitação do assunto, conforme apontam Menegassi & Zanini (1997, p. 43):

O assunto é uma idéia mais geral, é uma referência que está ao alcance do autor/produtor e do leitor, é um conceito mais genérico sobre o qual se desenvolverão as idéias principais do texto (...).  
Já o tema é uma delimitação do assunto, ou seja, é uma parte da referência, que, por enquanto, é de domínio do autor/produtor, é um aspecto da idéia geral, ou seja, do assunto (...).

Acreditamos que o professor-supervisor desta equipe a tenha orientado na primeira vez que cometeram o equívoco, mas, mesmo assim, só conseguiram explicar a partir de um exemplo, o que nos mostra que, possivelmente, não conseguiram internalizar a questão teórica durante a sua graduação.

### 3.2.1.3 *Concepções de escrita*

Dentre as concepções de escrita discutidas no Capítulo 1 (como dom, conseqüência e trabalho), observamos que a concepção de escrita como conseqüência contemplou todas as equipes durante os estágios supervisionados. Retomando Sercundes (1997), nesta concepção, as atividades prévias realizadas são meramente pretextos para se escrever e resulta em uma escrita coletiva, para um único interlocutor, isto é, para o professor (o detentor do saber), como podemos observar no relato abaixo:

*“Após, solicitaram a produção de uma narrativa, a partir da segunda história em quadrinhos apresentada, atentando para a sua estrutura e seus detalhes.”* (Equipe 1).

Apesar de as características de leitura como avaliação e identificação da estrutura do texto, já observadas nesta equipe, o material didático era muito rico, com a predominância do texto imagético, o que contribuiu para a ativa participação dos alunos. Houve algumas atividades prévias e alguns momentos em que os professorandos levaram os alunos a fazer inferências nos textos, como, por exemplo:

*“Questionaram sobre a preocupação do personagem Cascão com as nuvens escuras, levando-os a inferir que o Cascão é sujo, não toma banho, tem medo de água etc.” (Equipe 1).*

Entretanto, podemos notar que todas as atividades realizadas com os textos e com as imagens serviram como pretexto para as produções escritas:

*“(...) solicitaram a produção de um desfecho para a narrativa *As pérolas*<sup>22</sup>.” (Equipe 1).*

A equipe 2 também realizou um bom trabalho de pré-leitura, porém, as atividades também serviram como pretexto para a escrita:

*“Após, passaram novamente o vídeo, desta vez dando pausas nas imagens e pedindo para descreverem com detalhes o que estavam vendo. Ao término, propuseram uma atividade de escrita: dividiram a sala em dois grupos e solicitaram que cada grupo descrevesse, com detalhes, uma cena específica.” (Equipe 2).*

A equipe 3 propôs a produção de parágrafos argumentativos, os quais também tiveram as atividades prévias como pretexto:

*“Solicitaram aos alunos que copiassem os registros do quadro (a respeito das vantagens e desvantagens de ficar, namorar e casar), que escolhessem um tópico frasal sobre cada assunto e que os desenvolvessem.” (Equipe 3).*

Posteriormente, a equipe solicitou a produção de um texto dissertativo, a partir de esquemas com os argumentos levantados durante as aulas anteriores:

*“Produza uma dissertação argumentativa de 20 a 30 linhas sobre o tema relacionamento amoroso, respondendo à seguinte questão: “Qual o melhor tipo de relacionamento atual?”*

Percebemos que a produção dos parágrafos serviu como ponto de partida para a produção do texto dissertativo, ou seja, as professorandas tentaram, mesmo que superficialmente, chegar à concepção de escrita como trabalho, entretanto, não solicitaram outras produções (de diferentes gêneros) sobre o assunto e não houve a reescrita do texto. Assim, caracterizamos a atividade por escrita como consequência, pois, como não houve

---

<sup>22</sup> Não havia referência bibliográfica do texto.

continuidade do processo, entendemos que as atividades prévias serviram como pretexto para as produções escritas.

A equipe 4 anunciou que as atividades prévias seriam um pretexto para a escrita:

*“Em seguida, comentaram que as leituras sobre terrorismo que estavam realizando (dos textos verbais e não-verbais) iriam subsidiar a produção textual.”* (Equipe 4).

De acordo com Sercundes (1997), na concepção de escrita como trabalho, as atividades prévias são o suporte para a escrita e esta “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem” (p.83), ou seja, as atividades prévias subsidiam a produção textual, que resultará em novas produções, o que não ocorre durante o estágio da equipe 4, a qual propôs a produção de um único texto, no último dia da regência:

*“Elabore um artigo de opinião para um jornal tendo como tema as soluções para combater o terrorismo, você pode se mostrar a favor, contra ou imparcial. Lembre-se: seu artigo deverá apresentar argumentos, para isso, utilize-se das anotações das aulas anteriores, além disso, deverá ser elaborada uma tese.”* (Equipe 4).

Ressaltamos que as anotações mencionadas na proposta não fazem parte de um processo contínuo, como postula Sercundes (1997), pois elas não passaram de respostas de questionários realizados após as leituras dos textos.

A equipe 5 apresenta alguns momentos de interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho, pois nos mostra pontos de uma e de outra concepção, o que demonstra que as acadêmicas que a compõem estão em um momento de internalização, ou seja, estão transformando um processo interpessoal em intrapessoal, o qual, segundo Vygotsky (1988, p. 64), “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Dessa forma, as estagiárias estão amadurecendo, processando o novo, que se choca com o velho e as deixa confusas.

Na primeira aula, por exemplo, uma das estagiárias anuncia à turma o objetivo das atividades prévias, isto é, um pretexto para a escrita de um texto dissertativo:

*“A estagiária que estava à frente desta aula comentou que iriam discutir o assunto ‘Bullying’ para depois produzirem uma dissertação.”* (Equipe 5)

Todavia, a produção do texto dissertativo não ocorre, pois as professorandas alteram o planejamento e solicitam a produção de um *folder*, o que demonstra o período de transição em que se encontram:

*“As estagiárias mudaram o gênero da produção textual, não pediram a produção de um texto dissertativo, como haviam planejado, mas a confecção de um folder.”* (Equipe 5).

Em certos momentos, a escrita como consequência esteve bem marcada, como em uma das atividades prévias, uma vez que os exercícios serviram como pretexto para escrever uma conclusão:

*“Em seguida, entregou um material com exercícios para identificar o tipo de esquema dissertativo e um esquema para elaborar a conclusão.”* (Equipe 5).

Em outros, a equipe se aproxima mais da concepção de escrita como trabalho:

*“Em seguida, outra estagiária passou para a atividade seguinte: produção de cartazes sobre o Bullying e expôs, no quadro, os tópicos: O que é Bullying?; Conseqüências; Causas; Vítimas. Após, comentou que esses cartazes seriam colocados no pátio da escola para orientar os outros alunos a respeito do assunto. (...) Quando os alunos terminaram a produção dos cartazes, apresentaram-nos para a turma e foram colá-los no pátio.”* (Equipe 5)

*“Elabore um panfleto de 20 a 30 linhas sobre o tema abaixo proposto: ‘Bullying: você sabe o que é isso?’. (...) Comentaram que o público seria os alunos do colégio e que o melhor folder seria reproduzido, dentro das possibilidades, e entregue aos alunos.”* (Equipe 5).

Primeiramente, notamos que a produção do cartaz serviu como suporte para a escrita do *folder*, o que vem ao encontro de Sercundes (1997, p. 96), ao retomar Geraldí, “cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções”, estabelecendo-se um processo contínuo de ensino-aprendizagem, como propõe a autora. Em segundo lugar, as atividades de escrita permitiram “integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997, p. 83), já que em ambas as propostas havia uma finalidade real, ou seja, informar aos alunos daquela escola sobre o assunto, que também era de seu interesse. Com isso, esta equipe se diferenciou das demais, que apresentaram finalidades artificiais para a escrita, como por exemplo a equipe 1: *“Imaginem que o jornal do DCE quer publicar textos culturais (...)”*. Além disso, tanto na proposta do cartaz, quanto na do *folder*, podemos identificar os três tipos de interlocutor, propostos por Bakhtin/Volochinov (1992), como analisamos na característica seguinte.

Conforme afirmamos anteriormente, estes fatores aproximaram a equipe da concepção de escrita como trabalho, contudo, para fechar o círculo do processo contínuo de ensino-

aprendizagem, faltou a reescrita dos textos, já que este processo ocorre em vários momentos: planejamento, execução, leitura e modificação, a partir de sua reescrita, como apresentam Fiad & Mayrink-Sabinson (1994). Assim, como discutimos na seção 1.3 do capítulo teórico, a reação do outro provoca mudanças no texto e é este o momento de introspecção do locutor, em que ele cresce, ao reescrever seu texto. Poderíamos pensar que, durante as oito horas-aula do estágio, não houve tempo para a reescrita, todavia o tempo poderia ter sido mais bem aproveitado, excluindo, por exemplo, as aulas destinadas a exercícios para identificar a estrutura, os elementos e os esquemas do texto dissertativo. Sabemos que esses exercícios também são importantes no Ensino Médio, porém em momentos específicos, em que seja necessário para o aluno, entretanto o texto dissertativo não era mais o foco de ensino desta equipe, uma vez que propôs a produção de cartazes e *folders*.

Certamente um melhor planejamento das aulas poderia solucionar este problema. Além disso, acreditamos que as professorandas não conseguiram fechar o círculo do processo contínuo de ensino-aprendizagem devido ao fato de estarem em processo de internalização da concepção de escrita como trabalho, como discutimos anteriormente, o que é um resultado positivo, sinal de que houve transformação.

Na equipe 6, houve uma proposta de escrita entregue apenas no último dia do estágio, com o objetivo de atribuir uma nota parcial do bimestre. Nela, identificamos a concepção de escrita como consequência, já que os textos trabalhados serviram como pretexto para escrever:

*“(...) Com base no tema ‘a fofoca’, visto em sala de aula, faça uma dissertação concordando ou discordando da mesma. Use como argumento de apoio contrário ou favorável os textos apresentados em classe.” (Equipe 6).*

Além disso, não houve um planejamento do texto, sua reescrita e um tempo necessário para a sedimentação do conhecimento. Os alunos escreveram uma única versão e não tiveram a oportunidade de refletir sobre a sua própria escrita:

*“As estagiárias avisaram que não era necessário entregar as redações naquela aula, pois passariam na próxima aula de português para recolhê-las. Apenas comentaram que poderiam usar um rascunho e depois passar a limpo, mas não explicaram sobre a importância do rascunho, nem sobre o planejamento, muito menos sobre a reescrita. Apesar do curto tempo que tiveram, aproximadamente trinta minutos, os alunos entregaram seus textos.” (Equipe 6).*

Dessa forma, confirma-se a hipótese levantada no final da seção 3.2.1.1, de que a concepção tradicional de leitura poderia refletir na concepção de escrita, já que as atividades prévias servem apenas como pretexto para se escrever, como observamos na maioria das equipes analisadas. Isso nos indica que grande parte dos professorandos termina o curso sem ter internalizado a concepção de escrita como trabalho, isto é, aquela que vem ao encontro da perspectiva sócio-histórica, da escrita como interação.

#### 3.2.1.4 *Interlocutor superficial*

Presente nas equipes 1, 3, 4 e 5, a quarta característica nos mostra uma preocupação, ainda que superficial, com o interlocutor, com o outro, isto é, com aquele que determina se haverá ou não a interação, como exemplificamos com a equipe 1:

*“Comentaram sobre a importância da escrita, sobre a diferença entre esta e a oralidade e sobre a necessidade de agradar o leitor.”* (Equipe 1).

As quatro equipes comentaram sobre agradar ou convencer o leitor, porém não explicaram a importância do outro para se estabelecer o diálogo. Também não falaram que é a partir dele que escolhemos as palavras, que existem três tipos de interlocutor (o real, o virtual e o superdestinatário), como postulam Bakhtin/Volochinov (1992), e que, no momento da escrita, também nos destituímos do nosso papel de produtor, para sermos o outro de nós mesmos, conforme discutimos no Capítulo 1.

Notamos ainda que as equipes 1 e 4 determinam, na proposta da escrita, um “para quem” escrever (leitores de jornais):

*“Imaginem que o jornal do DCE<sup>23</sup> quer publicar textos culturais. A proposta é discutir, em forma de textos dos alunos, assuntos de interesse da comunidade.”* (Equipe 1).

*“Elabore um artigo de opinião para um jornal (...)”* (Equipe 4).

Mesmo que de forma artificial, os graduandos demonstraram que, na função de professores, não se constituem como os únicos interlocutores dos alunos.

Já na equipe 5, as estagiárias procuram amenizar esta artificialidade, propondo a exposição dos cartazes, no pátio do colégio, para orientar os demais alunos sobre o assunto

---

<sup>23</sup> Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Maringá.

*Bullying*, além da reprodução e entrega do melhor *folder* sobre o mesmo assunto, como observamos na característica anterior. Dessa forma, identificamos os três tipos de interlocutor propostos por Bakhtin/Volochinov (1992), o real, isto é, as professorandas, que os orientavam durante a escrita; o virtual, ou seja, o público-alvo a que os trabalhos se destinavam (os alunos das outras séries do colégio), a quem deveriam adequar a linguagem, o estilo e as informações necessárias para a sua compreensão; o destinatário superior, ou superdestinatário, que seria a ideologia dominante daquele estabelecimento de ensino, sua filosofia, seus diretores, coordenadores, demais professores etc.

Apesar de ter contemplado os três tipos de interlocutor, a equipe 5, assim como as outras três equipes, não se aprofundou nas explicações, por isso consideramos uma preocupação (superficial), com o interlocutor. Não estamos dizendo que os professorandos deveriam discutir teorias com os alunos, mas mostrar para eles que há mais de um tipo de interlocutor. A equipe 5, por exemplo, poderia ter levado os alunos a perceber o público-alvo variado que possuiriam na exposição dos cartazes e entrega dos *folders*. Mesmo assim, reconhecemos que, das seis equipes observadas, apenas estas mencionaram a sua presença.

### 3.2.1.5 Planejamento

De acordo com Antunes (2003, p. 54), “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão)”. Dessa forma, o planejamento é a primeira etapa para a realização da escrita, em que, segundo Antunes (2003, p. 55), o produtor irá:

- a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação das idéias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma lingüística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

A solicitação de um planejamento antes da escrita do texto foi identificada apenas nas equipes 1 e 2:

*“Solicitaram, como tarefa, o planejamento da narrativa que os alunos produziram na próxima aula, a partir do tema discutido. Pediram para pensarem nos personagens, no espaço e no conflito.”* (Equipe 1).

Notamos, aqui, que os professorandos agem como se os alunos já soubessem como realizar o planejamento de um texto. Os estagiários pedem para eles pensarem nos elementos estudados, entretanto, não mostram que, nesta etapa, podemos organizar nossas idéias, também não ensinam como fazê-lo.

Com a mesma turma de alunos (servidores da UEM), a equipe 2 procura explicar como se faz um planejamento:

*“Após, falaram sobre a importância de se fazer um planejamento antes de escrever um texto e passaram no quadro o seguinte esquema: Como vou iniciar?; Criando o ambiente; Apresentando os personagens; Apresentando o conflito; Pensar qual será o conflito e como expandi-lo através de seqüências descritivas; como vou fechar minha história? Como será o meu final?” (Equipe 2).*

O esquema utilizado pela equipe tem a finalidade de auxiliar os alunos a compreender que é no planejamento que definimos como começar o texto, qual a seqüência das idéias e como terminá-lo. Todavia, na turma em que trabalharam, essa metodologia não fora suficiente para que os alunos aprendessem como realizar esta etapa da escrita:

*“Primeiramente, as estagiárias fizeram a leitura e uma discussão sobre a proposta da produção da narrativa. Logo após, pediram para os alunos realizarem o planejamento do texto, a partir do esquema que haviam passado no quadro. Elas perceberam que os alunos estavam com bastante dificuldade para realizá-lo, muitos já estavam produzindo o texto narrativo. Por isso, resolveram fazer um planejamento no quadro, a fim de ensiná-los, alertando-os que não poderiam fazer o mesmo. Assim, uma das estagiárias foi formulando uma história improvisada e anotando apenas os elementos no quadro, dizendo que, nos entremeios, escreveria o que falara. Os alunos ajudaram-na a terminar a história, houve bastante participação.” (Equipe 2).*

Percebemos que a professoranda se detém mais na construção oral da história e insere alguns tópicos no planejamento, o que demonstra que ela também possui dificuldades em realizá-lo.

Assim, notamos que a maioria dos estagiários não prioriza esta etapa da escrita, talvez por não a conceber “como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63).

### **3.3 Um diálogo com os Diários Reflexivos**

Após identificarmos as características das práticas de sala de aula realizadas durante os estágios supervisionados, estabelecemos um diálogo com os Diários Reflexivos, isto é, os

relatórios finais de conclusão de estágio, apresentados à disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Neles, atentamo-nos apenas para as aulas em que houve a produção escrita, já que este é o foco de nossa pesquisa, antes, porém, apresentamos como se estruturam as aulas nos diários.

Cada aula ministrada nos estágios apresenta-se dividida em quatro etapas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, com base no texto *Teachers work and politics of reflection*, de Smith (1992), com o qual iniciaram os estudos sobre a escrita, conforme apresentamos na seção 3.1. Naquela ocasião, os professores da turma apresentaram um resumo do que consiste cada uma das etapas:

- “1. Descrever o evento (o que eu faço ou o outro faz? Relato concreto dos eventos vivenciados em sala de aula pelo professor);
2. Informar (o que significa? Evidenciar quais os princípios e teorias envolvidos no processo de ensinar e aprender que subjazem às ações do professor);
3. Confrontar (como cheguei a agir assim? Relacionar ações e fatores culturais, políticos, econômicos, que ultrapassem a sala de aula);
4. Reconstruir (como posso agir diferentemente? Reorganização do agir como resultado das operações anteriores).”

Assim, nos diários, os professorandos tiveram a oportunidade de pensar sobre as suas aulas, ou seja, de passar a ser o outro de si mesmos, conforme postula Garcez (1988), podendo refletir sobre sua escrita, sua prática e desenvolver a metacsciência, isto é, a estratégia de tomar consciência sobre o seu processo de escrita, constituindo-se, assim, como sujeito.

A equipe 1 apresenta, na etapa de descrição das aulas 1 e 2, a sua primeira proposta de escrita:

*“A aula tem seu término com uma atividade de interpretação textual e uma BREVE redação preparada aos alunos, com a finalidade de verificar e diagnosticar o nível interpretativo de textos que se encontravam, bem como a escrita dos alunos.”* (Equipe 1).

Nesta atividade, os estagiários deixam marcado que seu objetivo é apenas o de diagnosticar a escrita dos alunos e demonstram um certo descaso com a prática da escrita, já que a tratam como uma “BREVE redação”. Como analisamos anteriormente, esta proposta teve como atividades prévias a leitura de textos não-verbais (caracterizada por leitura como avaliação) e exercícios para identificar a estrutura do texto (marcada na característica 2, estrutura e composição do texto). A concepção de escrita identificada foi a de escrita como

conseqüência, uma vez que um dos textos não-verbais serviu como pretexto para a produção da narrativa (característica 3).

Nas demais etapas do diário (informar, confrontar e reconstruir) sobre estas aulas, os estagiários não mencionam nada a respeito desta atividade de escrita, o que nos mostra que não refletiram a seu respeito. Eles enfatizam apenas as atividades de leitura, a construção do conhecimento a partir delas, a contribuição para a formação do cidadão e os recursos didáticos utilizados, acreditando que não haveria nada para ser reconstruído:

*“Nesta aula pouco poderia ser feito no sentido de adequá-la às necessidades dos alunos. (...) Quanto aos outros aspectos, no entanto, a aula foi adequada, pois utilizou de recursos bem aceitos pelos alunos, bem como o conteúdo estava adequado aos conhecimentos dos mesmos.”* (Equipe 1).

Com isso, podemos inferir que a leitura está sendo mais bem trabalhada do que a produção textual, já que é mais enfatizada nas aulas de estágio, contudo, ela é concebida como avaliação, conforme verificamos na seção 3.2.1.1, ou serve apenas de pretexto para se escrever, como observamos na seção 3.2.1.3.

Na descrição das aulas 3 e 4, os acadêmicos não se referem à atividade de escrita que propuseram: a produção de um desfecho para a narrativa *As pérolas*, já caracterizada por concepção de escrita como conseqüência. Da mesma forma, não a citam nas demais etapas, em que enfatizam apenas as dúvidas gramaticais que apareceram nos textos dos alunos. Podemos deduzir que os estagiários se esqueceram de incluir esta atividade no diário, o que nos evidencia que não priorizam a escrita.

Nas aulas 7 e 8, os professorandos descrevem a última atividade escrita proposta pela equipe:

*“Por último, os professores pediram que os alunos produzissem um texto de forma narrativa sobre o tema do texto ‘O Último Broto’, tendo em vista as discussões sobre o livro e sobre as imagens vistas nessa aula, relacionando com a atividade de leitura do texto literário-imagético.”* (Equipe 1).

Apesar de as atividades prévias terem servido apenas como pretexto para a escrita deste texto narrativo, os acadêmicos acreditam que trabalharam de acordo com uma concepção interacionista, pois, segundo eles, levaram os alunos a discutir sobre o tema e relacioná-lo com as imagens:

*“(...) os professores adotaram uma postura didática mais interacionista (...). Com a finalidade de que os alunos produzissem um texto tipo narrativo, os professores trabalharam por contraste duas fotos que permitiam os próprios alunos levarem e discutirem a respeito das leituras anteriores e relacionar com as imagens apresentadas na aula, contribuindo para a delimitação do tema e a posterior redação da narrativa.”* (Equipe 1).

Acreditamos que os graduandos entenderam que, na concepção de escrita como trabalho, há um processo contínuo de ensino-aprendizagem, pois tentam relacionar as leituras e atividades, contudo, não compreenderam que, neste processo, como postula Sercundes (1997), a produção de um texto serve como ponto de partida para outras produções. Dessa forma, poderiam ter solicitado produções de diferentes gêneros sobre o assunto do desmatamento, para culminar, ao final, na produção de um texto do gênero escolar tradicional: narração. Além disso, como o tema solicitado fora trabalhado apenas na última aula, também não houve tempo para a sedimentação e internalização do conhecimento (VYGOTSKY, 1988), ou seja, não houve tempo para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias dos alunos, conforme Bakhtin (1997).

No momento de confrontar essas aulas, os estagiários afirmam que contemplaram todas as etapas de produção textual, mesmo sem a realização do planejamento e da reescrita do texto:

*“A última aula ministrada pelos estagiários teve como proposta uma atividade de produção textual. Nessa proposta, foram contempladas todas as etapas de produção textual, de modo que os alunos puderam entrar em contato com uma atividade de escrita mais próxima à sua realidade, mais concreta e, portanto, mais interessante.”* (Equipe 1).

Ao reconstruir as aulas, os professorandos não fazem nenhuma menção sobre a atividade de escrita, o que nos mostra a superficialidade da auto-reflexão realizada, uma vez que acreditam que tudo está perfeito, não havendo nada para ser reconstruído.

A equipe 2 propôs uma atividade de descrição da abertura da novela *Cabocla* durante as aulas 1 e 2:

*“O lado esquerdo da sala ficou com a cena na qual apareciam os animais. Eles teriam que descrever em minuciosos detalhes essa cena, como se tivesse descrevendo-a para uma pessoa que nunca tinha visto a abertura da novela. O lado direito ficou com a cena do vestido e eles teriam que fazer o mesmo exercício de descrição.”* (Equipe 2).

Como apresentamos na seção 3.2.1.3, o trabalho com o vídeo da abertura da novela serviu como pretexto para os alunos descreverem as cenas, o que não foi observado pelas estagiárias nas demais etapas do diário, pois, só voltam a citar a atividade na etapa de informar as aulas:

*“Como passo seguinte, os alunos descreveram a partir do que viram e ouviram os elementos principais, como personagem, cenários, tempos, ações, comportamentos.”* (Equipe 2).

Nas aulas 3 e 4, a equipe descreve a outra atividade escrita proposta:

*“Quando a leitura estava chegando ao final, interrompemos o texto e pedimos que eles escrevessem um desfecho para a história. (...) Alguns desfechos foram bem curtos e outros, bastante longos. Um aluno, percebendo isso, levantou um questionamento (...)”* (Equipe 2).

A reflexão sobre a atividade é realizada apenas na etapa de reconstruir as aulas, em que as acadêmicas não observam o fato de o texto ter servido como pretexto para esta produção, caracterizando a concepção de escrita como consequência. No entanto, elas ressaltam a falta de critérios no comando da proposta:

*“(...) Para que essa confusão não tivesse acontecido, deveríamos ter estabelecido, antes do começo da escrita, que o desfecho deveria ser curto, um parágrafo de aproximadamente cinco linhas.”* (Equipe 2).

Após a apresentação da proposta de produção de um texto narrativo e solicitação de um planejamento, conforme apresentamos na seção anterior, a equipe descreve como fora a aula da produção do texto:

*“(...) pedimos que eles comessem a escrever a redação e nos chamassem para qualquer tipo de dúvida ou esclarecimento. Os alunos começaram a fazer a redação em um rascunho para depois passarem a limpo em versão definitiva. A todo momento, eles nos chamavam para ler o que tinham escrito, tirar dúvidas sobre a ortografia de algumas palavras etc. Um dos alunos que requisitou nossa ajuda se recusou a reescrever o parágrafo inicial que estava totalmente incoerente.”* (Equipe 2)

Apesar de o tempo ter sido curto, muitos alunos conseguiram fazer o rascunho e passar a limpo, de acordo com algumas intervenções orais das estagiárias, em que elas

procuraram agir como mediadoras entre o texto e os alunos, não só quanto aos aspectos formais dos textos, mas também com aspectos pertinentes ao seu conteúdo.

Ao informar esta aula, a equipe cita Sercundes (1997) e Geraldi (1997) e acredita ter trabalhado de forma a chegar na concepção de escrita como trabalho:

*“A concepção de escrita apresentou-se como um processo contínuo de ensino-aprendizagem, pois permitiu integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos (SERCUNDES, 1997, p.83). Além disso, procuramos conceber os alunos como produtores dos sentidos do texto, participantes ativos do diálogo contínuo com outros textos e com os leitores de seus textos (GERALDI, 1997, p.22) (...) O conhecimento foi sendo aos poucos construído, através da reconstrução de parágrafos, da correção de palavras e da nossa preocupação em estar sempre tentando ajudar os alunos a tornar suas redações melhores, mais coerentes e interessantes ao leitor” (Equipe 2).*

Percebemos que esta equipe também não compreendeu totalmente a questão do processo contínuo de ensino-aprendizagem que ocorre na concepção de escrita como trabalho, conforme propõe Sercundes (1997). Assim, as acadêmicas acreditam que o trabalho com várias atividades prévias e as intervenções no momento da escrita já caracterizam esta concepção. Contudo, não consideram as produções encadeadas de gêneros diferentes, nem a reescrita de todo o texto, a partir da mediação do professor, que atua como co-autor do texto.

Desta forma, na etapa de reconstruir a aula, elas observam apenas a falta de tempo cronológico para os alunos terminarem o texto:

*“O único aspecto a ser mencionado é que faltou tempo para alguns alunos terminarem a redação com calma e posteriormente, passarem o rascunho a limpo. Eles tiveram que fazer isso correndo, pois teriam aula de matemática depois. Se caso tivéssemos outra aula com essa turma, pediríamos para eles escreverem com mais calma, a fim de evitar alguns erros que podem aparecer com redações feitas às pressas.” (Equipe 2).*

Podemos notar que a auto-reflexão ocorre de forma superficial, uma vez que as professorandas não revêem o processo contínuo de ensino-aprendizagem, o tempo necessário para a sedimentação do conhecimento e a reescrita do texto.

A equipe 3 propôs a produção de parágrafos para desenvolver tópicos frasais estabelecidos, conforme a descrição das aulas 5 e 6:

*“Em seguida os professores solicitam que os alunos desenvolvam os tópicos frasais contidos na apostila (...) sugerem que escolham uma das opções e desenvolvam o tópico frasal, mas sugere que os alunos devem fazer os outros como tarefa. A*

*professora A. faz uma ressalva: ‘utilizem os argumentos que vocês mesmos criaram e estão aí no caderno’.*” (Equipe 3).

Como as atividades prévias serviram de pretexto para a produção dos parágrafos, conforme analisamos na seção 3.2.1.3, temos a concepção de escrita como consequência, porém, as estagiárias não chegam a esta conclusão, como observamos na etapa em que informam a aula:

*“(...) tratava-se de uma aula de produção, baseada num momento de leitura inicial. Supúnhamos a leitura como um pré-requisito para a produção e a pré-leitura como uma das etapas de leitura.  
(...) O objetivo do dia: a produção de parágrafos dissertativos veio como resultado de um processo que começou com a pré-leitura, a leitura propriamente dita e o momento após a leitura como meio de buscar dados, de retomar conhecimentos sobre o assunto a respeito do qual se ia escrever, o que melhorou em muito o nível de produção dos alunos.”* (Equipe 3).

Percebemos que a concepção de escrita como consequência está marcada no discurso das professorandas, pois elas anunciam que as atividades prévias serviriam como um pré-requisito para a produção, ou seja, como um pretexto. No entanto, ao confrontar a aula, acreditam ter trabalhado de acordo com a concepção de escrita como trabalho:

*“Outro fator importante foi a inserção gradativa das atividades de produção de dissertação, primeiro propusemos parágrafos para depois pedirmos a dissertação inteira.”* (Equipe 3).

Sem dúvida, a produção de parágrafos foi o ponto de partida para a produção do texto, porém, como analisamos na seção anterior, não foi o suficiente para fechar o círculo de um processo contínuo de ensino-aprendizagem da escrita.

Na reconstrução da aula, as acadêmicas demonstram que sentiram falta da interação, ou seja, do movimento “inter-intra-inter-individual”, de acordo com Vygotsky (1988), ao perceberem que os alunos cresceriam a partir do contato com o texto do colega:

*“Após a orientação para a elaboração do texto e a respectiva escrita dos alunos, o ideal seria selecionar algumas dissertações de forma aleatória ou por meio de uma gincana para que os alunos lessem. Desta forma, os alunos estariam em contato com o texto do colega e poderiam atentar para argumentos que não haviam pensado, aumentando a sua criticidade.”* (Equipe 3).

Observamos que houve uma auto-reflexão, isto é, as professorandas passaram a ser o outro delas mesmas. Entretanto, notamos que a reflexão não se aprofunda, uma vez que elas

não mencionam sobre a realização da mediação escrita nestes textos, seguida pela sua reescrita.

Na última aula, as estagiárias propuseram a produção de um texto dissertativo a partir de esquemas, como apresentamos na seção 3.2.1.2, mas não houve reflexão a este respeito em nenhuma das etapas do Diário Reflexivo.

A equipe 4 apresentou uma proposta de escrita somente na última aula do estágio:

*“O acadêmico J. explicou quais eram os critérios para a produção de um artigo de opinião e foi entregue a proposta de redação aos alunos. (...) Foi pedido para que entregassem na aula seguinte, pois um dos acadêmicos iria pegá-las.”* (Equipe 4)

Como analisamos na seção anterior, não houve um processo contínuo de ensino-aprendizagem da escrita para que os alunos pudessem produzir este artigo de opinião, uma vez que as atividades prévias serviram como pretexto para a produção. Além disso, como já observamos, os estagiários interromperam os trabalhos de leitura de textos sobre o assunto abordado, terrorismo, para inserir atividades de identificação da estrutura, dos elementos e esquemas do texto dissertativo.

Contudo, ao refletir sobre esta aula, os professorandos não conseguem observar estes pontos e demonstram uma concepção de linguagem (e de escrita) tradicional, pois acreditam que “passaram a proposta” e “transmitiram” o conhecimento:

*“Na realidade, essa aula não teve um cunho pedagógico, apenas de passar a proposta e mostrar as maneiras de produzir um artigo de opinião, mesmo porque, todo o material e exposição do conteúdo já fora transmitido.”* (Equipe 4)

E, desta forma, eles finalizam a reflexão da aula, convictos de que não há necessidade de reconstruí-la:

*“Essa aula não teve, como foi dito, alguma intenção de exposição teórica ou de construir conhecimento novo, mas de propor uma redação, ou seja, para essa aula não se vê necessidade em reconstruí-la, pois a proposta foi passada a eles por escrito, lida e comentada e não houve motivos para elaborar outro método pedagógico.”* (Equipe 4).

Mais uma vez, percebemos a superficialidade das reflexões realizadas nos diários, ou seja, a dificuldade que os graduandos possuem em se tornar o outro deles mesmos. Isso demonstra que o seu único interlocutor é o professor-supervisor do estágio, a quem, na visão

deles, interessa mostrar que a aula foi boa, que não é preciso reconstruí-la, já que se encontram em processo de avaliação.

A equipe 5 propôs a produção de cartazes sobre o *Bullying*, realizada nas aulas 3 e 4:

*“(...) os professores orientaram os alunos para a atividade de oficina de cartazes sobre o Bullying, foi colocado no quadro quais os temas dos cartazes: o que é Bullying? Conseqüências, Causas e Vítimas. E foi dito aos alunos que os cartazes eram para ser colados no pátio da escola e serviriam como orientação para outros alunos. (...) Os trabalhos não foram terminados em uma única aula, então recolhemos e levamos de volta na próxima aula.” (Equipe 5).*

Ao informar as aulas, as estagiárias demonstram que houve a preocupação com o interlocutor, como já apontamos anteriormente:

*“Os professores depois iam nas carteiras auxiliar nos cartazes. Os alunos tiveram papel fundamental na facção dos cartazes, pois as idéias eram deles, e eles sabiam qual o público que eles tinham que atingir.” (Equipe 5).*

Porém, na reconstrução das aulas, as professorandas confirmam a “confusão” que estão vivenciando neste período de internalização do conhecimento, que caracterizamos como interface entre as concepções de escrita como conseqüência e como trabalho:

*“O tempo para a produção de cartazes poderia ter sido menor, pois foram perdidas duas aulas.” (Equipe 5).*

Aqui, elas afirmam que “perderam” tempo com a produção dos cartazes, o que vem de encontro ao que escreveram na etapa de confrontar as aulas:

*“Eles tiveram mais uma vez que voltar ao texto de apoio para buscar informações e também tiveram que procurar figuras que mostrassem pessoas que podiam sofrer com o Bullying ou figuras de próprio preconceito para colar nos cartazes.” (Equipe 5).*

Nesta reflexão, as acadêmicas percebem que a produção dos cartazes foi produtiva, pois observam que houve interação entre os alunos, entre eles e os textos (já estudados e novos) e que houve transformação dos alunos com relação ao tema, já que buscaram fotos e figuras de preconceitos próprios.

Durante a aula 7, a equipe também evidencia o momento de interface em que se encontra, ao realizar uma atividade caracterizada como escrita como conseqüência – a produção de uma conclusão a partir de um esquema de texto dissertativo:

*“Entregou outro material aos alunos (...) que contém exercícios para que os alunos identifiquem qual o tipo de esquema dissertativo em cada redação e um esquema para elaborar conclusão.”* (Equipe 5).

Ao refletir sobre esta aula, a equipe não menciona a atividade, considera apenas os exercícios que predominaram.

Na aula 8, as professorandas descrevem a proposta de produção do *folder* e evidenciam a preocupação com o interlocutor e com a finalidade do texto, atrelada à uma situação real:

*“Foi dito aos alunos a que público seria destinado o folder, que a intenção seria que o melhor folder fosse copiado, dentro das possibilidades, e entregue aos alunos do Instituto de Educação.”* (Equipe 5).

Isso também se confirma quando confrontam a aula:

*“(...) os alunos puderam orientar outras pessoas.”* (Equipe 5).

A equipe 6 apresentou uma proposta de escrita apenas na última aula do estágio, conforme informam no Diário:

*“Hoje foi nosso último dia (...) e os alunos já haviam sido avisados, na aula anterior, que aplicaríamos a proposta final de avaliação (...). Muitos faltaram na aula, mesmo sabendo que aplicaríamos uma dissertação valendo nota”* (Equipe 6)

A equipe demonstra uma concepção tradicional, pois concebe a escrita apenas como avaliação, já que fora a única atividade de escrita proposta durante todo o estágio. Acreditamos que as estagiárias possam ter sido impostas à avaliação, o que não justifica o fato de terem solicitado apenas esta produção textual.

Como analisamos na seção 3.2.1.3, os textos trabalhados no decorrer das aulas serviram unicamente como pretexto para a produção do texto dissertativo, caracterizando, assim, uma concepção de escrita como consequência. As professorandas demonstram uma preocupação superficial com o rascunho do texto, mas não o enfatizam e os alunos produzem uma única versão do texto:

*“Dissemos para eles que não era necessário entregar a redação nesta aula, que passaríamos na próxima aula deles para recolher e também que podiam usar um rascunho e depois passar a versão definitiva a limpo. Mesmo assim todos entregaram a dissertação.”* (Equipe 6).

Após as quatro etapas (descrever, informar, confrontar, reconstruir), os diários apresentam uma “Ficha de auto-avaliação da regência – Ensino Médio”, proposta pelos professores da turma, em que os professorandos fizeram uma auto-análise do estágio, a partir de questões que o levavam a refletir sobre vários aspectos da regência, como: o planejamento das aulas, a motivação, a fundamentação teórica, a aula de leitura, a aula de produção, a aula de gramática, a metodologia, a interação, o controle da disciplina, a supervisão do estágio, a preocupação com o fator humano, alguma outra falha, os pontos positivos e negativos, o que restou ao final e uma nota de auto-avaliação. Citamos, como exemplo, a auto-avaliação sobre a aula de produção textual da equipe 6, uma vez que esta não contemplou as etapas de informar, confrontar e reconstruir a aula em que propuseram a escrita:

*“Durante a produção textual procuramos ofertar aos alunos subsídios do porquê escrever (repassamos o objetivo da produção de um texto, que sempre é dado em concursos uma proposta para que possa escrever), repassamos o como escrever (as estratégias com os esquemas de dissertação) e também o para quem escrever, prezando as características emotivas e cognitivas do adolescente, preocupamo-nos em adequar o texto principal (Fofoca – arma dos tolos e ociosos) à série e este foi apresentado para a professora antes da regência.” (Equipe 6).*

Notamos que as alunas se preocuparam apenas em contemplar as condições de produção de um texto, todavia, como discutimos na seção 1.2, não são estas que diferenciam a redação da produção textual, pois, naquela, elas também ocorrem, porém de forma imposta, conforme observamos na proposta das professorandas. Também não há reflexão sobre a falta de propor a reescrita do texto, nem sobre a realização de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, em que a produção de um texto serviria de ponto de partida para uma nova produção, como propõe Sercundes (1997), em sua visão metodológica sobre a concepção de escrita como trabalho.

Assim, observamos que muitos aspectos das produções realizadas, que conceberam a escrita de uma forma tradicional, não foram observados pelos acadêmicos e que as reflexões ocorreram superficialmente. Portanto, podemos inferir que, no curso de Letras, especificamente na habilitação única, no período noturno, não há tempo suficiente para o amadurecimento do aluno, para a internalização de uma concepção de escrita de acordo com o interacionismo.

### 3.4 Confrontando os dados

A partir das análises realizadas nas seções anteriores, apresentamos, aqui, um confronto dos dados e registros coletados, a fim de observar como está ocorrendo o ensino e a aprendizagem da escrita, na habilitação única, período noturno, do curso de Letras da UEM, a partir da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Apresentamos, primeiramente, aquilo que se diferenciou, tanto nas aulas da disciplina Prática de Ensino, quanto nos estágios supervisionados. Em seguida, trazemos o que ficou em evidência, isto é, o que se manteve ou se repetiu durante todo o processo acompanhado.

O momento de interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho identificado na equipe 5, conforme seção 3.2.1.3, destaca-se entre os dados analisados, pois, além de demonstrar que a equipe está em processo de internalização do novo, evidencia um reflexo da formação do curso, que também pode se encontrar em tal momento.

Outro registro que se diferenciou foi a preocupação superficial com o interlocutor, encontrada nas equipes 1, 3, 4 e 5, demonstrando que a maioria dos professorandos que acompanhamos têm consciência da existência e da importância do outro no processo de escrita, mesmo que de forma superficial, como discutimos na seção 3.2.1.4. Isto também confirma que o curso tem trabalhado com essa questão, no entanto, pode não estar conseguindo construí-la de forma consolidada, uma vez que existe uma lacuna entre as disciplinas, pelo fato de serem estanques, e que se trabalha apenas com as releituras teóricas (seção 3.1).

A solicitação de um planejamento do texto antes de sua escrita também se sobressai entre os dados analisados, já que é identificada apenas em duas equipes de estagiários, as quais demonstraram dificuldades em realizá-lo, conforme seção 3.2.1.5. Logo, inferimos que esta etapa da realização da escrita acontece de forma superficial ou não ocorre durante a formação dos acadêmicos.

Salienta-se, ainda, o estabelecimento de um acordo didático entre graduandos e docentes durante as discussões teóricas sobre a escrita na disciplina Prática de Ensino, como discutimos na seção 3.1. Assim, os professores providenciam um resumo dos textos por pressupor que os alunos não os leram e estes não os lêem por prever que haverá uma leitura pronta, feita por eles. Isso nos mostra que os acadêmicos não se constituem como sujeitos ativos, mas assumem uma postura passiva e corroboram com ela.

As releituras das fontes teóricas primárias são constantes durante as aulas de discussão teórica (seção 3.1). Em consequência disso, temos a formação de uma base teórica de forma fragmentada, o que reflete na prática de sala de aula, como observamos nos estágios, em que se predomina uma concepção tradicional do ensino da escrita.

Além disso, a falta de tempo necessário para a internalização e sedimentação do conhecimento se mantêm nas discussões teóricas e nas atividades práticas de sala de aula, o que também reflete nos estágios. O acadêmico não tem consciência de que esse tempo é necessário, já que não vivenciou isso em sua formação, e por isso não espera que seus alunos o tenham, uma vez que, normalmente, trabalha com textos de apoio e, em seguida, solicita a produção escrita.

Outro aspecto que se repete é a falta de um processo contínuo de ensino/aprendizagem, em que uma produção escrita desencadeia outras. Apenas a equipe 5 iniciou esse procedimento, a partir da produção do cartaz e do *folder*. Acreditamos que esse processo poderia ter sido enfatizado nas análises e discussões das atividades práticas realizadas em sala de aula (seção 3.2) e internalizado durante toda a graduação.

Temos também em evidência a produção textual concebida apenas por contemplar as condições de produção. Como discutimos na seção 3.1, a redação também as contempla, todavia, de maneira imposta e tradicional. Assim, os professorandos terminaram o curso acreditando que, havendo tais condições, já estariam fugindo da redação “para a escola”, como denomina Geraldi (1993).

A tentativa de fugir das tipologias tradicionais (descrição, narração, dissertação) ao trazer outro gênero também é bem marcada nos microensinos e nos estágios. A maioria dos acadêmicos procura trabalhar com gêneros diferentes, pois tem consciência de que precisa mudar, porém não consegue se desprender da tradição e recai na escrita de textos narrativos e dissertativos. Como discutimos na 3.2.1.2, cremos que o próprio sistema escolar e a formação universitária os impedem de fugir da concepção tradicional, uma vez que a priorizam.

A dificuldade em tornar o outro de si próprio é uma constante nos Diários Reflexivos, em que os estagiários não refletem sobre problemas, como: o texto utilizado como pretexto, a falta do processo contínuo de ensino/aprendizagem, a demasiada ênfase na estrutura do texto entre outros. Isso evidencia que, provavelmente, a sua formação acadêmica não propicia momentos de auto-reflexão, tampouco sobre sua escrita, o que não lhe permite a formação da metaconsciência, tão necessária para que se torne um produtor de textos competente.

Para sintetizar o que discutimos nesta seção, apresentamos um quadro com os registros que se salientaram nas análises e sua ocorrência.

Quadro 3 – Confronto dos registros

Registros	Aulas da disciplina	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6
Interface entre as concepções de escrita (conseqüência/trabalho)						x	
Preocupação superficial com o interlocutor		x		x	x	x	
Preocupação superficial com o planejamento	x	x	x				
Estabelecimento de acordo didático	x						
Releituras das fontes teóricas	x						
Falta de tempo para sedimentação do conhecimento	x	x	x	x	x	x	x
Não há processo contínuo de ensino/aprendizagem	x	x	x	x	x		x
Diferença entre redação e produção de texto pelas condições de produção	x	x	x	x	x	x	x
Tentativa de fuga das tipologias tradicionais	x	x	x	x	x	x	
Reflexão de forma superficial	x	x	x	x	x	x	x

Após a discussão e síntese dos registros analisados, passamos, no capítulo seguinte, à Conclusão da pesquisa.

## CONCLUSÃO

Ao concebermos a linguagem como meio de interação social, o sujeito como agente ativo em sua produção lingüística e o texto como o lugar da interação, preocupamo-nos, nesta pesquisa, em realizar um diagnóstico da formação que o acadêmico da habilitação única, do período noturno, do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, a partir da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, recebe sobre o ensinar a ensinar a escrita. Com base nesta temática, procuramos atingir os objetivos propostos pela pesquisa, os quais revemos a seguir.

O primeiro objetivo específico foi “identificar a concepção de escrita que o curso de Letras, especificamente durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, está ensinando aos seus acadêmicos, para diagnosticar a postura que estes terão como professor de língua materna”. Com as análises dos registros coletados, verificamos que concepção de escrita como consequência, de acordo com a visão metodológica de Sercundes (1997), é predominante nas atividades práticas realizadas na disciplina, o que nos revela uma postura tradicional dos futuros professores de Língua Portuguesa.

Quanto ao segundo objetivo específico, “observar se o graduando de Letras recebe informações sobre como ensinar a produção de textos na escola, a fim de identificar o tipo de informações teóricas e práticas a respeito do tema”, constatamos que essas informações ocorrem de maneira superficial e fragmentada. Em primeiro lugar, estudam-se apenas as releituras das leituras teóricas, não havendo influência direta das teorias lingüísticas, especificamente dos representantes da perspectiva interacionista da escrita, Bakhtin e Vygotsky. Além disso, não há profundidade nas discussões e abordagens sobre os aspectos da interação e das concepções de escrita, durante as atividades práticas.

Ao “verificar se está se ensinando a ensinar a produção de texto na escola, com o intuito de diagnosticar os procedimentos (didático-pedagógicos) de ensino da produção textual na formação oferecida pelo curso de Letras, durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos acadêmicos”, terceiro objetivo específico, observamos que há predominância dos pressupostos tradicionais do ensino da escrita, o que ficou evidenciado durante os estágios supervisionados.

A partir desses dados, podemos chegar ao objetivo geral deste trabalho, “refletir sobre os estudos da produção textual na universidade, especificamente na habilitação única, período noturno, durante a disciplina de Prática de Ensino, com o intuito de contribuir para a formação do professor de língua materna”. A primeira reflexão que fazemos é a respeito da grade curricular do curso, que não permite aos alunos construir uma concepção de escrita consolidada no decorrer da graduação, já que as disciplinas são fragmentadas e, durante dois anos intermediários, eles não lêem, não discutem, não estudam sobre nenhum aspecto teórico da escrita, o que propicia um processo de internalização da concepção de escrita do professorando, de modo a vê-la ainda na perspectiva tradicional, já que não houve reconstrução de conhecimento sobre a escrita para alterar seu processo.

Também acreditamos que as leituras das fontes teóricas primárias poderiam ser inseridas desde o primeiro ano do curso, com o auxílio e a mediação do professor, o que possibilitaria a internalização do conhecimento. Assim, haveria condições para um aprofundamento das análises e discussões realizadas nas aulas da disciplina Prática de Ensino. Contudo, percebemos que os acadêmicos querem e aceitam um acordo de leitura superficial, já que parecem estar habituados com ele. Salientamos, ainda, que faltou destacar a necessidade da mediação do outro para acontecer a internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem, como postula Garcez (1998), subsidiada por Bakhtin e Vygotsky.

Sabemos que a construção da concepção de escrita nesta perspectiva deveria ser gradativa, a partir de práticas de escrita e reescrita exercidas durante todo o curso de Letras. Entretanto, não é o que detectamos, pois, quando os professores de Prática de Ensino propuseram a reescrita do *paper*, conforme abordamos na seção 3.2, os alunos revelaram que não haviam feito antes nenhum trabalho de reescrita, evidenciando, assim, a predominância da abordagem tradicional da escrita nos anos anteriores do curso. Apesar disso, os professores da turma não a impuseram, talvez por saberem da dificuldade que os acadêmicos encontrariam e da falta de tempo que teriam para auxiliá-los, uma vez que estavam em fase final de curso, em época de estágios, nos quais evidenciamos as seguintes características:

- a) leitura como avaliação;
- b) ênfase na estrutura e composição do texto;
- c) predomínio da concepção de escrita como conseqüência e momento de interface desta e da concepção de escrita como trabalho em apenas uma equipe;
- d) preocupação superficial com o interlocutor, em quatro equipes;
- e) preocupação com a etapa de planejamento do texto, em duas equipes.

Constatamos que o ensino da escrita nos pressupostos tradicionais prevaleceu durante os estágios supervisionados, em que as leituras dos textos tiveram a finalidade de avaliar o aluno, a partir de questionamentos sobre o assunto, ou da identificação da estrutura e dos elementos, os quais, por sua vez, foram bastante enfatizados, com diversos exercícios, deixando de lado o conteúdo. As atividades prévias serviram como pretexto e não como suporte para a escrita, com exceção da equipe 5, em que a produção do cartaz serviu como suporte para a produção do *folder*. Das seis equipes observadas, esta foi a única que se destacou por se encontrar em um momento de interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho, mostrando características de ambas as concepções. Também se diferenciaram as equipes 1, 3, 4 e 5 por ao menos falarem sobre a importância do outro, de se agradar o leitor, o que nos mostra um aspecto da concepção sociointeracionista, que se preocupa com o interlocutor e não se tem o professor como o único interlocutor do aluno. E, ainda, as equipes 1 e 2 por abordarem, mesmo que de forma superficial, a etapa de planejamento do texto, conforme discutimos na seção 3.2.1.5.

Além disso, observamos que, nas microaulas, nos microensinos e nos estágios de regência, os professorandos procuram inovar, trabalhando com outros gêneros do discurso, fugindo das tipologias tradicionais, o que é uma mostra de interface entre as concepções de escrita e seu ensino, mas não conseguem dar continuidade ao processo, uma vez que os textos servem apenas como pretexto para se escrever e que as atividades de escrita não fogem às tipologias tradicionais, já bem internalizadas nesses alunos.

Percebemos, também, que os acadêmicos não compreendem o processo contínuo de ensino/aprendizagem, como propõe Sercundes (1997), ancorada em Geraldi (1993), em sua visão da concepção de escrita como trabalho, em que uma produção serve de ponto de partida para uma nova produção e assim sucessivamente, já que não vivenciam isso durante a formação universitária. Porém, os professorandos acreditam ter trabalhado de acordo com essa concepção de escrita, pois entendem que, para isto, basta contemplar as condições de produção da escrita, já que não as consideram na redação tradicional.

A partir da superficialidade das reflexões realizadas nos Diários Reflexivos, notamos a dificuldade dos acadêmicos em se tornar o outro de si próprio, o que nos evidencia que têm o professor-supervisor do estágio como seu único interlocutor, a quem interessa mostrar que não é necessário reconstruir a aula. Assim, percebemos que esta é uma característica da escrita encontrada no curso de Letras, especificamente no período noturno da habilitação única, ou seja, o aluno tem como seu único interlocutor o professor, pois deseja agradá-lo para tirar boas notas, marca da concepção tradicional do ensino da escrita. Dessa forma, seria

interessante que os professores-formadores mostrassem que existem outros interlocutores, o virtual e o superior, como afirmam Bakhtin/Volochinov (1992), e passassem a ser co-produtores dos textos de seus alunos.

Portanto, com este trabalho, mostramos que são necessárias mudanças no curso de Letras quanto ao ensino da escrita, especificamente na habilitação única, Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes, a fim de que se formem professores competentes na escrita, ou seja, que tenham consciência sobre sua própria escrita, para então poder ensiná-la. Acreditamos que essa responsabilidade não pode ser atribuída apenas aos professores de Prática de Ensino, que não são capazes de realizar “milagres” no último ano da graduação. Logo, é necessário um embasamento teórico consolidado, a partir das fontes teóricas, dos representantes da perspectiva sociointeracionista da escrita, inseridas, aos poucos, desde o primeiro ano do curso. Também são necessárias, em todo o curso, práticas de escrita e reescrita num processo contínuo de ensino-aprendizagem, em que professor e texto são mediadores desse processo, com o intuito de que os graduandos se desenvolvam e amadureçam para a escrita.

Por isso, sugerimos, para futuras pesquisas, um diagnóstico do ensino da escrita em todo o curso de Letras, acompanhando as demais disciplinas, desde o primeiro ano, a fim de identificar a concepção de escrita nele evidenciada.

Assim, como a nossa maior pretensão com esta pesquisa é contribuir para a formação do professor de língua materna, pretendemos devolver os resultados para subsidiar a alteração no estado de ensino e aprendizagem da escrita encontrado, a partir de divulgação do trabalho, por meio de cópia ao Colegiado do curso de Letras da UEM, de apresentações de comunicações em eventos e publicações em periódicos.

Entendemos que, para haver uma mudança no ensino da escrita na escola, nos Ensinos Fundamental e Médio, é preciso que haja uma mudança na base da formação do futuro professor, para que não se formem professores passivos, que busquem respostas prontas, que apenas reproduzam o conhecimento, que não realizam a auto-reflexão, que não se tornam o outro deles mesmos, que não adotam uma atitude responsiva ativa, tão fundamental em uma relação de dialogismo, ou seja, na interação, mas professores competentes na escrita, mediadores, reflexivos e interacionistas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAGÃO, R. M. R; GANDRA, L. M. M. A leitura em cursos superiores de formação profissional. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL E XII CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1998, p.549-554. CD-ROM.
- AUGSBURGER, D. J. Teacher as writer: Remembering the agony, sharing the ecstasy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. April 1998, p. 548-552.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BERNINI, E. A. B. A abordagem da leitura no estágio supervisionado do curso de Letras: diagnóstico e análise, 2003, 141 f. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K.; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 231-249, 2004.
- BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: SOUZA, S. de, BOHN, H. I. (Orgs.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular: 2003.
- BOURDIEU, P. *Esquise d'une théorie de la pratique*. Genebra: Droz, 1972.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 1º e 2º ciclos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p.109-119.

CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II - Méto os cualitativos y de observación*. Barcelona –Buenos Aires – México: Paidós, 1988.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63

FIGUEIREDO, D. C. de. Produção textual acadêmica escrita: uma abordagem discursiva crítica. In: XVI SEMINÁRIO DO CELLIP, *Anais...* Londrina: UEL, 2003. CD-ROM.

GARCEZ, L. H. C. do. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p.41-49.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, A. B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 67-82.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1993.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita. In: *A experiência da leitura*. YUNES, E. São Paulo: Loyola, 2003, p. 57-68.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 101-121.

LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

- LEPSCHY, G. C. *A Lingüística Estrutural*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental – um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978.
- MARCUSCHI, L. A. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. UFPE, 2000. Disponível em <<http://marcosbagn.com.br/conteudo/forum/marcuschi/htm>>. Acesso em 15 out. 2003.
- MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R.L.P; MEDES, E.A.M. (Org.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.
- MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994
- MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003a.
- \_\_\_\_\_. Influências da escrita do professor no texto do aluno. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2003b, p. 894-902, CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Aspectos da construção da escrita no curso de Letras. In: XVI SEMINÁRIO DO CELLIP, *Anais...* Londrina, out. 2003c. CD-ROM.
- MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M. Avaliação de Redação: o tema. In: X SEMINÁRIO DO CELLIP, *Anais...* Londrina, 1996, vol. 2, Cascavel, UNIOESTE, 1997.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MIRANDA, N. S. Uma proposta curricular para a formação de professores de Português. In: I CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística, *Atas...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Disponível em <[www.abralin.org.br/boletim/boletim25\\_tema13.html](http://www.abralin.org.br/boletim/boletim25_tema13.html)>. Acesso em 09 abr. 2004.
- OHUSCHI, M. C. G. Produção de textos a partir de orientação tutelar. In: *Máthesis: Revista de Educação*, Jandaia do Sul, vol. 5, n. 1, p. 127-148, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo : Scipione, 1997.
- PAZINI, M. C. B. Oficinas de texto: teoria e prática. In: *PROLEITURA*. Assis, ano 5, n. 19, abr. 1998, p. 4-5.
- PERNANBUCO, J. A redação escolar – análise dos efeitos da escolaridade, 1993, 328 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 111-137.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA at all. Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p.281-309.

SILVA, A. G. Ser ou não ser professor? A formação de professores de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, 2002, 141 f. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, F. P. A produção de textos na escola – um estudo sobre a concepção de texto do professor e procedimentos de ensino, 1996, 73 f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SMITH, J. *Teachers work and politics of reflection*. American Educacional Research Journal, m. 1992.

SOARES, M. B. Que professor de Português queremos formar? In: I CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística, *Atas...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p. 211-218, Disponível em <[www.abralin.org.br/boletim/boletim25\\_tema12.html](http://www.abralin.org.br/boletim/boletim25_tema12.html)>. Acesso em 09 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1987.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

**LEVANTAMENTO DA BIBLIOGRAFIA SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL  
ESTUDADA NOS ANOS ANTERIORES**

TURMA: HABILITAÇÃO ÚNICA – NOTURNO

**DISCIPLINA: 232 – LÍNGUA PORTUGUESA I - EXPRESSÃO ESCRITA E  
COMPREENSÃO DE TEXTOS**

- ANDRADE, M. M. & HENRIQUES, A. *Língua Portuguesa - noções básicas para cursos superiores*. São Paulo: Atlas, 1989.
- ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução e metodologia de trabalho científico. São Paulo: ?, 1995.
- CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: *Para gostar de ler. Vol. 5. Crônicas*. São Paulo: Ática, 1981-1984.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, ?
- Durigan, Regina H. de Almeida et alli. A dissertação no vestibular. In: *A magia da mudança – vestibular UNICAMP: língua e literatura*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1987. p.13-4.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. Trad. G. C. C. Souza. Rev. e prod. Plínio Martins Filho. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- EQUIPE CEV – PUC/SP. *O parágrafo e sua estrutura: diferentes feições estilísticas*. Equipe Básico – PUC/SP, São Paulo, 1983.
- FIORIN, G. L. & SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto – leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- Gancho, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto – curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1991.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Ideologia*. São Paulo: Global, 1997.
- SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Turchiari de. *O texto escrito: a seleção e a organização das informações*. In: *Acta Scientiarum* 20(1): 27-32, 1998.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- SIQUEIRA, J. H. S. *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinute, 1992.
- SOARES, M. B. & CAMPOS, E. N. *Técnicas de Redação*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1978.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Apres. e org. de I. V. Koch. São Paulo: contexto, 1992.
- VANOY, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Trad. e adap. C. M. Sabóia [et al.]. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DISCIPLINA 234: LINGÜÍSTICA I

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. ? Ática, 1989.
- COSTA VAL, Maria Graça da. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FIORIN, J. L., SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo; Contexto, 1990.

DISCIPLINA: – LINGÜÍSTICA II

Nenhuma bibliografia sobre produção de textos.

DISCIPLINA: 1727 – PRÁTICA DE ENSINO I: LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

- THEREZO, G. P. *Como corrigir redação*. Campinas, SP: Alínea, 2002.

## ANEXO 2

**LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE AS TIPOLOGIAS  
DESCRIÇÃO E NARRAÇÃO, INDICADA PELA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE  
ENSINO**

- FARACO, Carlos. *Trabalhando com a narrativa*. São Paulo: Ática, 1992.
- GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em Prosa Moderna*; aprender a escrever, aprendendo a pensar. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GRANATIC, Branca. *Técnicas de redação*. São Paulo: Scipine, 1995.
- HILA, C. V. D. Desfechos para Narrativas: rompendo paradigmas. In: *Anais da XIV Semana de Letras*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003, CD-ROM.
- \_\_\_\_\_ e BRITO, Robson. *Apostila de redação para vestibular*. Maringá: Liceu, 1999.
- MARQUESI, Sueli. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MINCHILLO, Carlos A. CABRAL, Isabel Cristina. *A narração – teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1989.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. *Organização Textual da Narrativa*. 3. ed. São Paulo: Seliunte, 1999.
- SOUZA, C. de. *Redação ao alcance de todos*. Contexto: São Paulo, 1991.
- TODOROV, T. *As estruturas Narrativas*. Perspectiva: São Paulo, 1977.

## ANEXO 3

**LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A TIPOLOGIA  
DISSERTAÇÃO, INDICADA PELA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO**

- ABREU, Antônio Soares. *A arte de argumentar*. Gerenciando razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- ANDRADE, Maria Margarida e HENRIQUE, Antônio. *Redação prática: planejamento, estruturação, produção de texto*. São Paulo: Atlas, 1992.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Trad. De Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- CORRÊA, Romilda Marins. *Os vestibulandos e suas produções textuais*. Maringá: EDUEM, 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FLÔRES, Lúcia et al. *Redação: o texto técnico-científico e o texto literário*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.
- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol 1 São Paulo: Cortez, 1997.
- GRANATIC, Branca. *Técnicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1995.
- Hila, Cláudia Valéria Doná e BRITO, Robson. *Apostila de redação para vestibular*. Maringá: Liceu, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Intersecções entre tema e superestrutura em situação de vestibular*. Anais...Selisigno, UEL, 2004 (no prelo).
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto – curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1999.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A coerência textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- LIMA, Renira Lisboa de Moura. *Como se faz um resumo*. Maceió: EDUFAL, 1994.
- MOURA, Francisco. *Trabalhando com a dissertação*. São Paulo: Ática, 1992.
- PACHECO, Agnelo de C. *A dissertação – teoria e prática*. 8. ed. São Paulo: Atual, 1988.
- SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1992.
- SOUZA, Clino de. *Redação ao alcance de todos*. São Paulo: Contexto, 1991.
- VIANNA, A. C. *Roteiro de redação – lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.