

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**



**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA POR PROFESSOR EM
FORMAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Francineide Ferreira de Morais

CAMPINA GRANDE – 2006



FRANCINEIDE FERREIRA DE MORAIS

**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA POR PROFESSOR EM
FORMAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada em
cumprimento aos requisitos
necessários para obtenção
do grau de mestre em
Linguagem e Ensino pela
Universidade Federal de
Campina Grande.

**ORIENTADORA: Prof^a Dr^a
Maria Auxiliadora Bezerra**

CAMPINA GRANDE - 2006

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M827a
2006
Morais, Francineide Ferreira de
Apropriação da escrita acadêmica por professor em formação e implicações na sua prática pedagógica / Francineide Ferreira de Moraes. — Campina Grande, 2006.
144f.

Referências.
Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Bezerra.

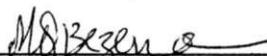
1— Interacionismo sociodiscursivo. 2— Escrita acadêmica e formação de professor. I— Título

CDU 81'33:371.133:378.147

DIGITALIZAÇÃO:

SISTEMOTECA - UFCG

FOLHA DE APROVAÇÃO



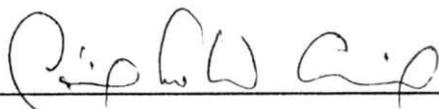
Profª Drª Maria Auxiliadora Bezerra
Orientadora
UFCG



Profª Drª Maura Lucia Fernandes Penna
Examinadora
UEPB



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Examinador
UFCG



Profª. Drª. Cássia Lobão de Assis
Examinadora (suplente)
UEPB

A todos que incentivaram e
contribuíram para a realização
deste trabalho, em especial, a
Allan e Allane, pelo amor,
compreensão, respeito e
companheirismo, em nossas
vidas.

AGRADECIMENTOS

- Às pessoas que lembramos com carinho, que não pouparam palavras de incentivo durante a realização desta Pós-Graduação, em especial, aos filhos - Allan e Allane - e ao companheiro fiel, amigo e leal - José Carlos.
- Aos nossos professores, especialmente, à nossa orientadora, Auxiliadora Bezerra, você é o exemplo perfeito de profissionalismo, sabedoria, dedicação e humanidade. Você é a referência maior do que é ser mestre!
- À vida, por ter nos proporcionado oportunidades de crescimento, junto a pessoas maravilhosas na Pós-Graduação: Luciene, Cláudia, Rosa Lúcia, Eliete, Glauciara e Fernanda e Simone.
- Aos amigos espirituais, que não nos negaram auxílio, nas horas de cansaço e desânimo.
- Aos nossos pais e irmãos, pelo carinho e respeito, no decorrer dessa jornada.
- Em fim, a todos que sempre estiveram conosco, vibrando pelo nosso sucesso, e às grandes amigas – Fátima Nóia, Adriana e Marta Anaísa. A nossa amizade rompe as fronteiras do tempo e do espaço!

"O 'mundo' que a linguagem cria e no qual imaginamos viver guarda grande analogia com o mundo material. Não fosse assim, nossa sobrevivência estaria ameaçada. Entender a linguagem exige entender primeiro o que é o mundo material" (Aldo Bizocchi).

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso, cujos objetivos são observar a relevância da *base de orientação* para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica e verificar as possíveis implicações teórico-metodológicas, da apropriação dessa escrita, na docência de uma aluna-professora, de um curso de Pedagogia em Serviço, no decorrer da disciplina *Prática de Ensino Continuada*. Para tanto, mobilizamos os fundamentos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), à luz de Bronckart (1999/2003), atendo-nos na investigação do processo de apropriação desse modelo de escrita e num experimento vivenciado pelo sujeito da nossa investigação. Os dados foram coletados por meio de: entrevistas semi-estruturadas; textos escritos da seção teórica da monografia; gravações de aulas da aluna-professora e observação de outros documentos – plano de curso, diário das ações didáticas e atividades escolares dos alunos do sujeito da pesquisa. Para assegurarmos a validade dos resultados, analisamos a primeira e a última produção textual da fundamentação teórica da monografia, através das quais pudemos observar não só as condições de produção, mas o processo de planificação do conteúdo temático, considerando os mecanismos de textualização, enunciativos e discursivos inerentes àquele gênero textual. Além disso, mapeamos as ações didáticas da aluna-professora - antes, durante e depois da nossa intermediação -, verificando se os nossos direcionamentos refletiam no agir pedagógico daquela. A análise desses dados revelou a desvinculação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e aqueles ensinados na educação básica, havendo uma correlação apenas no decorrer da nossa assistência à aluna-professora. Este fato aponta para outros fatores, desvinculados da base de orientação, que merecem uma reflexão mais profunda sobre as reais causas para esse afastamento, como situação sócio-cultural do sujeito social, infraestrutura pedagógica e curricular da escola.

PALAVRAS – CHAVE: Interacionismo sociodiscursivo, escrita acadêmica e formação de professor.

ABSTRACT

This paper as a study of case, as the main objective of observing the importance of orientation to the teaching learning on academic writing and, at the same time, verifies the possible theoretical methodological implications, on the appropriation of this writing, in a practice of a student-teacher, in course of Pedagogy, during her performance as a trainer. In order to get this, we studied the theoretical basis of Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). These studies were made according to Bronckart (1999/2003), but, in this particular case we only investigate the processo f appropriation of this modelo f writing in na experience experienced by the teacher; writing texts from the theoretical section of the monograph; the student's recording classes and school activities from the students which were aim of the research. This fact show us another facts, different from the base of orientation, which deserve a deep reflection about the real reason that cause this distance, such as sócio cultural situation of social subject, infrastructure pedagogic as well as curriculum of school. In order of ensuring the validity of the results, we analyze the first and the last textual production from the theoretical section of the monograph, by observing the external and internal (psycological arquétipos) as well as the linguistic-types which involves the proces concerned to the theme related to genre text, which make possible observe the processo f assimilation on academic writing by the student. Besides we mapped the didactic actions from the student – before, during and after our intermediation, verifying i four way of acting with her reflected on her way of acting tão. The analyzed dates revealed that the knowledge acquired at University and those got on basic education, are completely distorted because we only could see a correlation during our attendance to the student.

KEYWORDS: Interacionismo sociodiscursivo, academic writing and teacher formation.

APÊNDICE

Quadro 1 – Descrição do perfil do sujeito da pesquisa	17
Quadro 2 – Arquétipos psicológicos e tipos de discursos	46
Quadro 3 – Contexto de produção	63
Quadro 4 – Plano discursivo	64
Quadro 5 – Plano das propriedades lingüístico-discursivas	66

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	11
1.1 Razões e Caminhos para a Pesquisa	11
1.2 Contexto da Pesquisa	14
1.2.1 O Sujeito da Pesquisa	16
1.3 A Procura pelos Dados	19
1.3.1 Entrevistas Semi-Estruturadas	20
1.3.2 Observação em Sala de Aula	21
1.3.3 Outros Documentos	22
CAPÍTULO II - O Ensino de Língua Portuguesa e a Formação de Professor	25
2.1 A Formação do Professor de Língua à Luz das Concepções Sociológicas e das Políticas Educacionais	25
2.1.1 A Educação Conduzida pelo Pensamento e pela Linguagem	31
2.1.2 A Interferência do Social na Educação	
CAPÍTULO III - As Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD - para a Formação do Professor	39
3.1 A Ação da Linguagem se Materializando no Ato Comunitário	40
3.2 Como o Estilo, a Composição e o Conteúdo Temático Organizam os Gênios Discursivos e Definem o Agente/Produtor	43
3.3 A Base da Orientação para o Ensino de Língua Escrita	56
3.4 O ISD e o Ensino da Escrita Acadêmica de Texto Monográfico	61
CAPÍTULO IV - Trilhando o Caminho dos Dados	68
4.1 A Docência no Primeiro Momento	68
4.2 Olhando para a Escrita Acadêmica	83
4.2.1 Das Operações de Contextualização da Ação da Linguagem	84
4.2.2 Dos Arquétipos Psicológicos da Ação da Linguagem	95
4.3 As Implicações das Orientações sobre a Prática Pedagógica	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS – limitações e contribuições da pesquisa	132
Referências	

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 RAZÕES E CAMINHOS PARA A PESQUISA

A transformação da sociedade moderna para a tecnológica vem exigindo um redimensionamento no âmbito educacional, de forma que a educação oferecida acompanhe os avanços presentes nos demais setores sociais. Em decorrência desse fato, há, desde meados dos anos 80 do século passado, no Brasil, um movimento de reformulação dos cursos de graduação, em especial, do de pedagogia, por este formar profissionais responsáveis pela escolarização primeira, cujo objetivo é introduzir a criança no modelo sistematizado de ensino-aprendizagem, através do qual ela possa desenvolver competências e saberes diversos, que lhe possibilitem compreender o mundo e a si mesma, nas mais diversas situações sócio-comunicativas.

Nesse sentido, é que várias universidades vêm oferecendo alternativas para a formação do professor das séries iniciais, principalmente depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9394, de 20.12.1996), que exige a obrigatoriedade da formação superior daqueles docentes. Esse contexto político-educacional contribuiu para a proliferação de várias universidades com cursos de curta duração - em média de 02 (dois) a 03 (três) anos - os chamados especiais, cuja carga horária é direcionada para a formação didático-pedagógica, dentre as quais se encontra a universidade que serviu de palco para a nossa investigação. Esta instituição oferece o curso de Pedagogia em Regime Especial, que a princípio era somente para professores leigos, mas depois de algumas modificações estruturais já recebe alunos em geral.

Apesar das tentativas de fazer com que esses professores leigos passem pela graduação para o exercício de suas funções, esses cursos muitas vezes não parecem ser suficientes para torná-los articuladores dos saberes provenientes de suas práticas sócio-culturais com as da academia, pois há uma fronteira de difícil transposição entre a formação universitária e a situação sócio-profissional desses professores. Isso se torna evidente nas práticas de leitura e escrita acadêmicas, nas quais esses sujeitos não só deixam transparecer um conhecimento restrito da sociedade atual, como também um domínio do conhecimento lingüístico e textual incipiente para um profissional, que tem por

função levar sistematicamente o conhecimento amplo e diversificado de práticas letradas a crianças iniciadas nas ditas práticas escolares, tendo por suporte a leitura e a escrita.

A urgência em incluir esses docentes no universo acadêmico, sem considerar as estruturas geo-econômicas das regiões diversificadas do nosso país, pode contribuir para uma passagem inócua pela universidade, se esta instituição não estiver devidamente preparada para a produção de conhecimento e saberes a ela inerentes. Isso nos despertou o interesse em realizar uma pesquisa, a fim de desenvolver atividades de leitura e escrita acadêmicas que venham possibilitar a esses alunos-professores a apropriação dessas habilidades, cruciais para o sujeito de uma sociedade tecnológica e, principalmente, para o formador de conhecimento, como o professor, pois como diz Almeida,

a inclusão relativa de docentes no universo da cultura legítima, sem o devido preparo produz efeitos perversos... o professor é levado a assumir como culpa ou falha pessoal o seu insuficiente domínio das formas prestigiadas dos bens culturais (2001, p.118).

Diante dessa realidade, acreditamos que uma possível alternativa para contornar a deficiência no domínio de leitura e de escrita por esses alunos-professores é a aplicação de uma metodologia de ensino voltada para orientação consistente, acompanhada da verificação sistemática da apropriação do conhecimento – neste caso, da escrita acadêmica –, tendo por parâmetro a transposição didática dos saberes ensinados no decorrer da prática pedagógica desses sujeitos. Isso porque acreditamos que a orientação sobre as várias maneiras de se usar a escrita acadêmica é um caminho decisivo para a aprendizagem efetiva do aprendiz. A urgência em desenvolver as habilidades de leitura e escrita acadêmicas se torna ainda mais relevante quando os aprendizes são alunos-professores, pois as orientações desenvolvidas na academia não significam apenas métodos de transmissão de conhecimento e saberes, mas um recurso pedagógico que servirá de referencial para a prática pedagógica daqueles. Por assim ser, é que se faz necessária uma base de orientação que seja coerente com um ensino atual, eficaz e real, principalmente quando se trata do ensino da língua, já que o domínio desta auxiliará no estudo de toda e qualquer área do conhecimento. Lógico pensar então que o ensino-aprendizagem da língua, nos seus mais diversos usos, seria responsável direta ou indiretamente, pela atuação do homem na sociedade. Por isso, elegemos os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), especialmente a *base de orientação*, conforme Bronckart (1999/2003)¹, como o caminho mais adequado para tornar esses sujeitos melhor preparados para uma docência autônoma e de conformidade com as

¹ Bronckart vê a base de orientação constituída por um aspecto sociológico - contexto de produção (mundo físico, social e subjetivo) - e um psicológico (p. 93 –97).

exigências da sociedade letrada, uma vez que ele se apóia em dois aspectos fundamentais inerentes ao homem, o sociológico e o psicológico².

A ênfase na escrita de prestígio, por outro lado, deveu-se à concepção normativa da língua, segundo a qual esse era considerado o veículo mais seguro para a superação das desigualdades sociais. Assim, há urgência em intensificar a prática de leitura e escrita desses alunos-professores, sob pena de torná-los excluídos da cultura hegemônica. Como a escrita acadêmica é circunscrita a um contexto muito particular, distante das práticas cotidianas da maioria de nossos alunos-professores, eles só poderão se apropriar desta com um acompanhamento constante do professor-formador, de forma a dar condições para a apropriação da escrita legitimada.

Logo, dado o caráter sócio-cultural desses alunos-professores e a organização curricular desse tipo de curso em regime especial, baseada em didáticas e metodologias (ver descrição no item 1.2), buscamos, através da pesquisa-ação (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2002) compreender se o letramento institucional da academia supera as barreiras do letramento advindo das práticas sócio-históricas daqueles sujeitos. Para tanto, buscamos respostas para as questões:

- a) Como a base de orientação do professor-formador contribuirá para que alunos-professores com práticas de letramento distantes da academia se apropriem da escrita acadêmica?
- b) Caso esses alunos-professores se apropriem da escrita acadêmica, haverá algum impacto na sua prática pedagógica, sem a necessidade da intervenção direta do professor-orientador?

No intuito de assegurar as ações para a realização desta pesquisa, nos propusemos a:

- Verificar que base de orientação dava suporte para que esses alunos-professores desenvolvessem ações de linguagem, voltadas para a produção textual na escola onde lecionam, para a partir desse dado construir um referencial para a nossa orientação;
- Acompanhar direta e efetivamente a apropriação da escrita legitimada, através de ações didáticas, no decorrer da orientação do trabalho monográfico (TCC) desses alunos-professores;
- Observar se, em consequência da apropriação desse modelo de escrita, haveria implicações na prática pedagógica desses sujeitos, sem a nossa intervenção direta, conforme a visão inglesa de pesquisa-ação (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2002).

² Sobre este assunto, estudaremos mais detalhadamente no capítulo três deste texto.

Estávamos, assim, convencidas de que as práticas de leitura e escrita no cotidiano social desses alunos-professores funcionariam como obstáculos para uma prática pedagógica coerente com as exigências da educação escolar da sociedade tecnológica. Acrescente-se ainda que o modelo de cursos “em serviço” não possibilita por si só a transformação didático-pedagógica desses sujeitos, como podemos ver, por meio da descrição desse modelo, a seguir.

1.2 Contexto da pesquisa

O Curso de Pedagogia em Regime Especial funciona apenas aos sábados, com uma carga horária de 10h/a/dia. As disciplinas são ministradas uma por vez, através de encontros presenciais. A disciplina *Prática de Ensino Continuada e Estágio Supervisionado*, no entanto, é realizada em concomitância com as demais disciplinas, tendo um professor responsável pelas orientações e acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos.

Vale esclarecer que o desenvolvimento desta disciplina dependia também das atividades realizadas em outras disciplinas, já que a *Prática de Ensino*³ era de forma continuada, sendo cada componente curricular responsável pelo desenvolvimento de ações que proporcionassem o encaminhamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC⁴ -, mas o cumprimento dessa exigência nem sempre foi atendido. Muitas disciplinas ignoraram as normas da instituição relativas à *Prática de Ensino*, gerando atrasos e pouco entendimento dos alunos-professores sobre o que realmente deveriam fazer para desenvolver as suas pesquisas. A falta de articulação entre as disciplinas e a *Prática de Ensino* não proporcionou a seqüencialidade devida das tarefas direcionadas à pesquisa, o que fez com que esses alunos-professores chegassem ao momento da produção textual sem uma preparação suficiente de leitura e escrita específicas para a elaboração do texto monográfico.

Como a realização desta pesquisa foi no decorrer do desenvolvimento da disciplina *Prática de Ensino*, por ser nesta que os alunos elaborariam o TCC, através de um texto monográfico, sendo o processo de construção da escrita o nosso objeto de estudo,

³ Doravante grafada dessa forma para determinar a disciplina.

⁴ Todas as disciplinas do curso reservam na sua carga horária um número de horas destinado a ações de leitura e/ou produção de texto ou atividade prática relacionadas ao trabalho monográfico.

consideramos importante descrever seu funcionamento para, assim, compreendermos melhor as ações desenvolvidas no decorrer deste percurso.

Essa disciplina tem duração de um ano e se constitui, na verdade, de duas: a *Prática de Ensino*, com uma carga horária de 480h/a, desenvolvida em quatro módulos com carga horária diferenciada, sendo: Prática I, II, III, IV com 105h cada, mais a *Prática e Planejamento de Ensino* com 60h; e o *Estágio Supervisionado* com 210h/a, em dois módulos: *Estágio I*, com 60h e *Estágio II*, com 150h. Aos sábados, o professor-orientador dispunha apenas de duas horas para entrar em contato com a turma, fazer as orientações coletivas necessárias, como discutir textos teóricos, expor conteúdos, entre outras, e depois ficava à disposição dos alunos para a orientação individual. Ressaltamos que, devido ao pouco tempo que nos era reservado para o atendimento individual e o número de alunos a ser orientado, elaboramos um cronograma de atendimento por semelhança de tema da monografia dos alunos, atendendo, em média, três alunos por vez. Porém, como os alunos deveriam estar, naquele momento, também assistindo aula de outra disciplina, a procura pela orientação individual foi prejudicada, pois, quando eles vinham, estavam sempre preocupados com a outra disciplina em andamento e, ao mesmo tempo, com o trabalho relativo à Prática de Ensino.

No decorrer dessa disciplina, percebemos um alto índice de dificuldades por parte dos alunos em compreensão de textos teóricos e, sobretudo, na produção de fichamentos desses textos, cujas idéias e/ou citações poderiam fazer parte das suas monografias. O que observávamos era um nível de escrita que não ultrapassava os limites das práticas discursivas daqueles alunos-professores. Se a solicitação era de um gênero com características textuais específicas da academia empregando o registro formal, tais como resumo e resenha, recebíamos como resposta um texto próximo de uma conversa informal, constituído de coloquialidade, distante do que fora orientado. Acreditamos que parte dessa dificuldade se deve à própria estrutura curricular do curso de Pedagogia em Serviço, visto apresentar apenas uma disciplina, voltada para o estudo de língua - Metodologia do Ensino de Português (90h/a) – e uma para a pesquisa – Metodologia do Trabalho Científico (60h/a). Esse contexto empírico propiciou um interesse para uma reflexão concreta sobre as implicações dessa conjuntura na ação pedagógica desses alunos-professores.

Dado o funcionamento peculiar desta disciplina – *Prática de Ensino* -, bem como as características em comum dos alunos-professores (predominantemente oriundos de localidades rurais e urbanas periféricas, desempenhando atividades pedagógicas em turmas muito heterogêneas, além de pouco contato com práticas letradas da sociedade tecnológica), decidimos seguir critérios que favorecessem respostas de forma a obtermos

uma compreensão do universo de alunos que participam desses cursos de Pedagogia em Serviço e, a partir daí, procurar caminhos para um ensino mais produtivo, tais como: leitura e discussão de textos teóricos, elaboração de fichamentos de textos os quais poderiam ser aproveitados no texto monográfico em construção, análise da produção escrita, releitura da teoria e reescritura do texto do aluno-professor. Todos esses passos buscavam tornar o aluno-professor capaz de atender às exigências de uma produção textual dentro dos padrões requerida pela academia.

Para a definição do sujeito da pesquisa foram adotados três critérios, os quais representariam, grosso modo, as características da turma. O primeiro critério deveria ser a coincidência de interesses desta pesquisa e do trabalho de conclusão de curso do nosso sujeito, ou seja, ambas, respectivamente, – professora-orientadora e aluna-professora - deveríamos trabalhar com a escrita de alunos. O segundo critério foi a escolha por uma turma multisseriada e o terceiro, a aluna-professora deveria ser da zona rural, mas com um intenso convívio com a cultura urbana. Num total de 36 alunos, apenas um correspondeu a essas exigências, caracterizando-se, portanto, esta pesquisa como um estudo de caso.

Conforme nossos objetivos anteriormente anunciados, a coleta de dados nas duas vertentes - a base de orientação para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica e suas implicações na docência da aluna-professora - nos proporcionou a triangulação dos dados, de forma a evidenciar como a orientação recebida pelo aluno-professor estava influenciando a sua prática pedagógica. Isso, com a proposta de fazer com que o nosso sujeito refletisse criticamente sobre o seu trabalho em sala de aula, pois como bem enfatiza Zeichner "o importante é desenvolver uma consciência crítica por parte dos futuros professores e cultivar a capacidade de examinar sua prática e aprender com ela de modo a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho" (2002, p. 84).

1.2.1 O sujeito da pesquisa

O quadro abaixo apresenta dados importantes do sujeito da pesquisa. No entanto, é interessante frisar que, mesmo em se tratando de um estudo de caso, os dados são relevantes para a pesquisa, pois se trata de um caso significativo e concreto, mesmo porque as características desse sujeito coincidem, em parte, com o universo dos nossos alunos-professores do curso de Pedagogia em Serviço.

Quadro 1: Descrição do perfil do sujeito da pesquisa

Sujeito da pesquisa	Professora de 23 anos, moradora da zona rural de um município paraibano.
Nível de escolaridade	Concluindo o curso de Pedagogia em Serviço, além de um formação no Programa Alfabetização Solidária.
Nível de ensino	Sala multisseriada de 3ª e 4ª séries.
Tempo de experiência docente	Aproximadamente 05 (cinco) anos.
Escola onde leciona	Municipal/rural – carente em sua estrutura física e no apoio pedagógico.

Trata-se de uma professora de 23 anos, residente na zona rural da cidade de Massaranduba - Pb, que leciona numa turma multisseriada de 3ª e 4ª, sendo esta com quatro alunos e aquela com 10, todos residentes na mesma localidade da professora. Alunos e professora são de uma comunidade sócio-econômica carente, sendo a cultura rural ainda muito forte, apesar de conviverem cotidianamente com as práticas sociais urbanas, com base na tecnologia de comunicação oral, tais como: rádio, TV e vídeo/DVD, celular.

A escola é típica de zona rural, com duas salas de aula, um banheiro e uma cozinha para o preparo da merenda. Essa turma é única no turno da tarde, o que favorece um trabalho mais efetivo, visto o pequeno número de pessoas ali presentes: apenas os alunos, a professora e uma outra pessoa para serviços gerais e preparação da merenda. É importante também informar que as normas de conduta são obedecidas pelos alunos: portão fechado com cadeado, para proteção de algum inconveniente, hora da merenda rigorosamente cumprida e, em sala de aula, as atividades são muito compartilhadas e bem aceitas, como podemos observar na figura 1 abaixo:

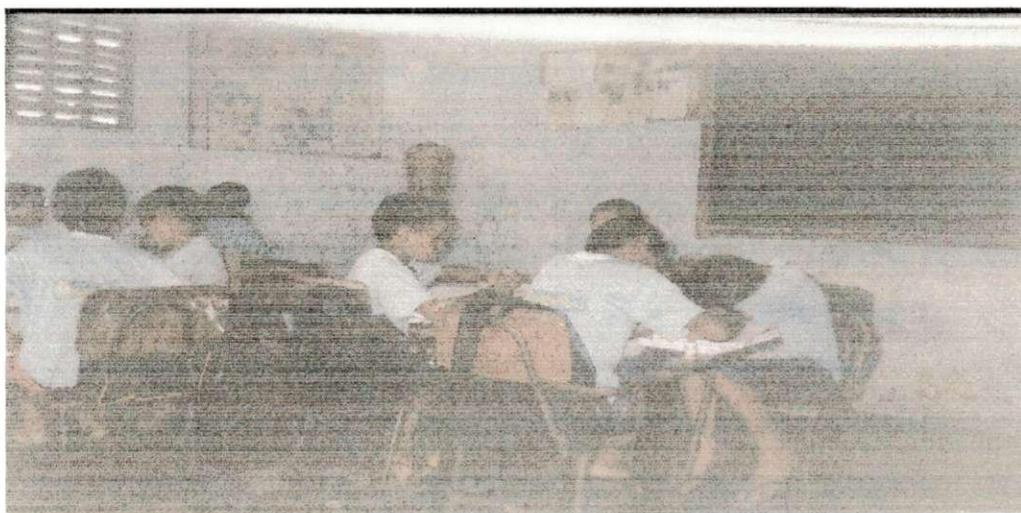


Figura 1: Alunos desenvolvendo atividade de produção de texto em pequenos grupos

A escola é muito carente, dispõe de poucos recursos didáticos, apenas livro didático e material de expediente, como lápis, borracha, cola ... que são usados coletivamente. O material de pesquisa é formado por um pequeno acervo de livros didáticos usados, doados pela comunidade, o que significa dizer que a escola restringe muito a metodologia das aulas à exposição de conteúdos, embora a aluna-professora tente inovar, fugindo de práticas tradicionais de leitura e escrita, recorrendo, por exemplo, a trabalho em grupo, pesquisa, discussão coletiva de textos do livro didático⁵, como podemos perceber na foto abaixo:



Figura 2: Momento de leitura da 3ª série

A formação escolar da professora foi sempre em escola pública carente: o ensino fundamental feito numa escola de Massaranduba, pequeno município paraibano, cuja vida econômica gira em torno do emprego público ou do sub-emprego, o que corresponde a uma renda familiar de um salário mínimo. O ensino médio foi numa escola de periferia de Campina Grande, Pb, que não se distancia muito das condições anteriormente citadas; logo pode ter acrescentado pouco em relação às práticas cotidianas dela. Como preparação para o magistério, ela participou do *Programa Alfabetização Solidária* e está concluindo o curso de Pedagogia em Serviço, oferecido por uma instituição privada.

Ela tem pouco tempo de experiência docente e recebe orientação bimestral da equipe pedagógica da prefeitura de Massaranduba que, segundo depoimento da aluna-professora, resumia-se a encontros que pouco acrescentavam no desenvolvimento da prática de sala de aula: *“ah os encontros só servem pra gente ler um texto de mensagem e*

⁵ Os livros didáticos são novos, tinham sido entregues na semana da nossa primeira visita (07.04.2005). Na aula em destaque, eles estavam desenvolvendo a 1ª atividade de leitura, demonstrando, portanto, muita alegria.

fazer comentários ... pergunta o que a gente fez ... se os alunos aprenderam ou se deram trabalho o que a gente vai fazer no bimestre e pronto ... entregam o plano pra gente e depois a gente segue o livro porque o plano não serve pra nada” (30.04.2005).

Vale salientar ainda que, como percebia apenas um salário mínimo, rendimento para despesas pessoais e da família, não tinha condições de ter acesso a bens culturais prestigiados pela sociedade tecnológica, o que limitava a sua visão de mundo, principalmente porque não tinha contato freqüente com material impresso – jornais, revistas, livros etc. - meios que empregam a escrita padronizada. Isso significa dizer que a sua prática dependia muito do modelo de ensino oferecido pelo livro didático e pelas instruções da coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do município e também da academia, instituição esta que tem por base o estudo amplo e profundo de teorias específicas de uma área. Ressaltamos aqui que, embora todo estudo acadêmico requeira do aluno uma biblioteca mínima, a aluna-professora alegou possuir somente os manuais das disciplinas oferecidos pela universidade em foco⁶. Tudo isso dificultava, certamente, o desenvolvimento da escrita e conseqüentemente a construção de sua autonomia pedagógica.

1.3 A procura pelos dados

A coleta de dados ocorreu no período de abril a novembro de 2005. Inicialmente, centrou-se em dois instrumentos, por meio de áudio-gravação de entrevistas semi-estruturadas e observação da sala de aula do nosso sujeito. Além desses dados, observamos textos produzidos pelo nosso sujeito, no decorrer da elaboração da monografia (Trabalho de conclusão de curso – TCC), a fim de verificarmos o processo e apropriação da escrita acadêmica, pois isso era importante para monitorarmos a nossa base de orientação, um dos pontos de análise desta pesquisa. Para assegurarmos os dados, ainda recorremos a outros documentos que se fizeram importantes para entendermos a prática do nosso sujeito: o planejamento pedagógico e atividades desenvolvidas na sala de aula, antes e depois do experimento. Assim, garantiríamos uma interpretação desses documentos sem muita interferência da pesquisadora, a fim de

⁶ A instituição de ensino focalizada oferecia aos alunos um livro para cada disciplina, constituído de textos de autores reconhecidos na área de estudo, para que o aluno pudesse ter o mínimo de contato com textos científicos.

constatarmos a credibilidade da análise, por meio da triangulação de informações, conforme indica Moita Lopes (1994).

1.3.1 Entrevistas semi-estruturadas

Gravamos entrevistas semi-estruturadas, quando da orientação oral para a elaboração do texto monográfico, principalmente no que concerne ao modelo acadêmico de escrita. Essa estratégia de coleta foi escolhida por ser uma forma interativa que não inibe o sujeito pesquisado, pois, à medida que o tempo ia passando, a confiança e o despreendimento iam se fortalecendo, de modo a permitir certa espontaneidade da nossa aluna-professora. Isso nos permitiu observar as expectativas, as dificuldades e os esforços por ela exteriorizados, na tentativa de corresponder às nossas exigências relativas ao emprego de uma linguagem adequada para o modelo de texto ora em pauta. Com isso, perseguíamos um dos nossos objetivos: observar se a nossa *base de orientação* estava contribuindo para a assimilação do registro textual acadêmico, de forma que pudéssemos constatar uma substituição paulatina da linguagem cotidiana dantes empregada pela aluna-professora, no início do nosso trabalho, pelo nível formal, característico do gênero monográfico. Esta questão de se privilegiar a escrita acadêmica pode até ser entendida como preconceituosa⁷, mas não podemos esquecer que a academia tem seu modelo de escrita, considerado de prestígio, logo esses alunos devem se apropriar dele para garantirem sua aplicação nas práticas sociais a ele vinculadas.

Estabelecemos conversar todos os sábados, para verificarmos continuamente o processo da apropriação da escrita acadêmica, desde as atividades de leitura que antecediam a produção escrita do texto até a sua reescritura⁸. Ficávamos numa pequena sala (12m²) com outros professores da disciplina *Prática de Ensino*, que também orientavam outros alunos, daí haver bastante interferência (barulho, perguntas simultâneas de alunos para professores, conversas entre alunos e/ou professores, entre outros), o que prejudicou, em alguns momentos, a gravação e, conseqüentemente, a coleta de dados, sem falar da falta de concentração para estabelecermos um contato mais integrado. Muitas vezes, preferimos ficar até mesmo nos corredores que davam acesso às salas de aula, buscando tranquilidade para os esclarecimentos. Já no final do curso, tivemos que

⁷ A esse respeito, ver Tfouni, em *Letramento e Alfabetização*, São Paulo: Cortez, 2004, p. 27-8.

⁸ É importante esclarecer que, embora estivéssemos ambas interessadas em realizar esses encontros, muitas vezes eles foram prejudicados, devido à situação da própria dinâmica do curso e das condições estruturais da instituição de ensino.

descaracterizar um pouco a situação real de atendimento⁹, pois, para atender às necessidades da aluna-professora, tivemos - excepcionalmente - 06 (seis) encontros em outro local fora daquele ambiente escolar, fato que nos mostrou claramente a relevância dos fatores externos para o êxito da orientação. Salientamos ainda que, em alguns sábados, ficamos impossibilitadas de desenvolvermos nossa atividade de orientação a essa aluna-professora, em razão do tempo para atender a outros alunos.

1.3.2 Observação em sala de aula

Gravamos também aulas da aluna-professora, com o intuito de averiguar se as orientações recebidas na etapa anterior estavam influenciando de alguma forma a sua performance de sala de aula. Ou seja, se realmente a mobilização desses conhecimentos se concretizava nas aulas de produção textual coletiva e individual e de que forma, visto ser este o segundo motivo da nossa pesquisa – a implicação das orientações recebidas para a apropriação da escrita acadêmica na prática docente da aluna-professora.

Como não era do nosso interesse intervir no planejamento das aulas, orientado pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Massaranduba - núcleo ao qual nosso sujeito da pesquisa está vinculado -, nossas visitas foram realizadas de conformidade com o cronograma pré-estabelecido por aquela coordenação. Assim, só visitávamos a sala de aula no dia de trabalho com leitura e produção textual, mesmo porque, por se tratar de uma localidade distante do centro onde estávamos, havia certa dificuldade para acesso a ela, principalmente no período de chuvas. Podemos dizer que essa observação nos possibilitou averiguar o crescimento da nossa aluna-professora no momento em que esta se preparava para colher dados para o seu trabalho monográfico.

Naquela ocasião, a orientação recebida da equipe pedagógica da Secretaria de Educação era trabalhar a descrição textual, em vista disso ela se interessou por desenvolver um estudo de produção textual, com base na tipologia descritiva, conforme Marcuschi (2000). Assim, não interferíamos no planejamento mensal destinado à escola em observação, nem ela deixava de aplicar o plano de unidade elaborado para ser aplicado no período do estágio. O fato de ela ter se definido por um trabalho didático, empregando a seqüência descritiva, nos permitiu verificar melhor como os eventos de

⁹ Queríamos preservar as condições reais de atendimento da *Prática de Ensino*, para que os resultados da pesquisa pudessem representar fielmente a orientação desenvolvida naquela disciplina.

escrita estavam sendo conduzidos por nosso sujeito, se ele conseguia refletir sobre as suas ações pedagógicas, ao trabalhar com produção textual.

As atividades didáticas desenvolvidas pela aluna-professora decorreram em um bimestre, tomando por base os gêneros textuais: contos de fada, textos técnicos (bula de remédio e manual de aparelhos eletro-eletrônicos) e manual de jogos. Para cada gênero trabalhado foram desenvolvidas as seguintes etapas: leitura de textos, seguida de muita discussão sobre os aspectos descritivos neles presentes (personagens, espaços, objetos, materiais etc) – esses momentos proporcionavam grande interação na sala de aula; produção de texto coletiva; depois, produção em pequenos grupos e, por fim produção individual. Todas essas etapas de produção eram avaliadas pela turma, observando a criatividade e a proximidade com o texto em estudo, principalmente o emprego da seqüência descritiva e sua importância para aquele gênero textual. No final, havia o momento de reescritura coletiva no quadro.

As gravações das atividades da aluna-professora foram importantes por permitir observarmos nuances da sala de aula que poderiam passar despercebidas apenas com as anotações de campo. No dizer de Garcez,

a gravação de eventos por meio mecânico é uma forma de assegurar a fidedignidade à situação e ao ponto de vista dos participantes, bem como oferecer inúmeros recursos de análise detalhada: transcrição minuciosa, revisitação dos dados e visionamento com os participantes para interpretação e análise (1998 , p. 89).

1.3.3 Outros documentos

Além das gravações realizadas, documentos outros, não selecionados previamente para dados, se fizeram necessários, para melhor compreendermos a possível evolução do nosso sujeito no que se refere à apropriação da escrita acadêmica e à postura didático-pedagógica nas aulas de produção textual escrita. Dessa forma, associamos, aos dados da pesquisa, o planejamento de curso elaborado pela coordenação da Secretaria de Educação de Massaranduba para aplicação em todo o município¹⁰; o diário das ações da aluna-professora relativas à produção escrita, decorrentes deste plano de curso; a produção de texto no decorrer do processo de apropriação da escrita acadêmica, sob orientação específica; e, por fim, as ações de produção textual, produto da nossa

¹⁰ Como o planejamento é bimestral, tomamos como referente apenas o planejamento de curso, por servir de dado comparativo com as ações desenvolvidas pela aluna-professora no decorrer desta pesquisa.

orientação. Todos esses dados inter-relacionados nos garantiram evidenciar uma análise objetiva, assegurando os resultados finais.

1.1.4 Organização textual da pesquisa

Sem a pretensão de propor um caminho para o ensino da escrita, mas tão somente mostrar a importância da *base de orientação* para o ensino-aprendizagem, seguimos a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, associada aos estudos lingüísticos de inspiração bakhtiniana, por entendermos que as práticas pedagógicas têm sua concretização nas condições de produção discursivas. Com isso, acreditamos que a reflexão aqui apresentada trará contribuições para a formação do professor. Por isso, tivemos a preocupação de organizar este trabalho, de forma a explicitar a relação direta entre o modelo de ensino do professor e a sua formação acadêmica.

Dessa forma, preocupamo-nos em apresentar no capítulo, intitulado *O ensino de Língua Portuguesa e a formação de professor*, um percurso histórico, através do qual pudemos situar as várias concepções de ensino da língua, por meio do viés sociológico, lingüístico e das políticas educacionais brasileiras. Acreditamos que essa correlação triangular amplia a nossa visão sobre as razões que motivaram (e motivam) o ensino, em especial o da escrita, desde o paradigma positivista até o sociointeracionista.

Por ancorarmo-nos na abordagem teórico-metodológica interacionista sociodiscursiva (ISD), discutimos, no capítulo *As contribuições do ISD para a formação do professor*, a partir do posicionamento de Bronckart (1999/2003), a importância da *base de orientação* para o ensino-aprendizagem da escrita, pautado nos gêneros textuais. Nesta seção, discorreremos sobre a relevância da proposta bronckartiana, ao considerar a linguagem um instrumento semiótico, através do qual o agente social mantém relação com o seu contexto físico e social e, ao mesmo tempo, apropria-se de formas culturalmente pré-construídas, para agir socialmente. Também traçamos algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica do texto monográfico, desde as condições de produção, à planificação do conteúdo temático até a elaboração enunciativa do agente-produtor, visto ser este gênero o objeto para a investigação sobre a apropriação da escrita acadêmica pela aluna-professora, sujeito da pesquisa.

A partir das informações teóricas e dos dados coletados, apresentamos, no capítulo *Trilhando o caminho dos dados*, as categorias de análise e discussões sobre as etapas inicial e final do processo para a apropriação da escrita, bem como as ações didáticas da

aluna-professora, antes, durante e após o processo investigativo. Todo esse caminho traduz o cuidado para tornar nossa reflexão fidedigna à realidade dos dados obtidos.

Por fim, apresentamos algumas considerações, focalizando as limitações e as contribuições desta pesquisa, chamando a atenção para a importância da *base de orientação* empregada no ensino-aprendizagem da escrita. Nossa reflexão aqui foi trazer uma discussão sobre a importância da elaboração discursivo-enunciativa para o ensino-aprendizagem das atividades escolares, principalmente no tocante ao desenvolvimento da escrita acadêmica, por ser um registro lingüístico maior rigor formal.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

2.1 A formação do professor de língua à luz das concepções sociológicas e das políticas educacionais

Discutir a formação de professor pressupõe analisar não só procedimentos teórico-metodológicos que circundam a prática pedagógica, mas fatores externos que influenciam diretamente o ensino, em todos os níveis educacionais. Assim, investigaremos a relação direta entre o movimento social, visto sob o olhar dos estudos sociológicos, as políticas educacionais decorrentes das necessidades sociais e a interferência desses fatores na formação do professor de língua. Como o ensino de língua propõe desenvolver a competência comunicativa do sujeito cognoscente, e esta competência reflete as necessidades e os valores que a sociedade impõe ao sujeito, centraremos nosso estudo traçando um percurso sobre como o ensino era desenvolvido na tentativa de responder essas necessidades e valores, em especial o ensino da escrita.

2.1.1 A educação conduzida pelo pensamento e pela linguagem

Estudos realizados, desde meados da década de 80 do século passado, aqui no Brasil, têm investigado a relação intrínseca entre a formação do professor e o processo de ensino de língua: Geraldi (1984, 1991), focalizando o ensino de língua na sala de aula; Pécora (1980), observando os problemas do emprego de registro lingüístico em redações de vestibular; Kleiman (1989, 1993, 2001 entre outros), analisando aspectos cognitivos e interacionais de leitura; Soares (1989, 1993), observando a influência social na aprendizagem da leitura e escrita; Travaglia (1996), voltando-se para o ensino de gramática, relacionando-o diretamente à concepção de língua adotada pelo professor; Matêncio (1990 a, 1994, 2002), pondo em relevo os aspectos discursivos para o ensino da leitura e da escrita; apenas para citar alguns.

Os resultados desses estudos (e de outros mais) evidenciam um aspecto fundamental para o ensino-aprendizagem da língua, que é a sua correlação direta com a sociedade, pois, como diz Geraldi (1984, p. 42), toda atividade de sala de aula requer "uma teoria de compreensão e interpretação da realidade". Assim, entendemos que

existe um diálogo ininterrupto entre ensino e aspectos sócio-políticos, de modo que a formação de professor é produto direto da sociedade de cada época. Isso é o que pretendemos mostrar neste capítulo, através de uma triangulação entre concepção de ensino e de sociedade e as devidas mudanças no processo político-histórico-educacional (fator importante para transformações na formação de professor de língua).

Por muito tempo, até meados do século passado, o ensino de língua era voltado apenas para a análise gramatical, isso em decorrência de uma concepção racional, segundo a qual linguagem e pensamento estavam correlacionados univocamente. Ou seja, sendo o pensamento organizado em categorias, entendia-se que a língua também assim o fosse. Dessa forma, acreditava-se que o ensino de língua, centrado na modalidade escrita com fins de apropriação das normas gramaticais, resgataria uma estrutura lingüística que viesse representar coerentemente o pensamento lógico. Por assimilação dessas idéias filosóficas, o ensino da língua padrão passou a ser meio e fim para o bem falar e escrever.

Nesse viés, a formação de professor seguia uma perspectiva conservadora e coercitiva, pois ao se preocupar apenas com a normatização da língua, cujo modelo eram as obras de escritores clássicos, a escola reproduzia a idéia de consensualidade lingüística que todos teriam de aceitar, sob pena de não ser reconhecido como um indivíduo capaz de exercer um trabalho intelectual. Esse fato nos remete aos estudos sociológicos durkheimianos que via na escola "o meio adequado para a educação moral e para o desenvolvimento do consenso" (DURKHEIM, 1961, apud GOMES, 1985, p. 59).

Ancorado no pensamento positivista, Durkheim considerava a escola uma instituição integradora, cujos valores morais eram a base da ordem social. Por meio dela, a criança deveria reconhecer a autoridade na palavra do educador e submetê-la aos seus descendentes. Assim, se reproduziria na sociedade os ideais, os valores, o comportamento, a cultura ... **a língua** (grifo nosso). Ora, esse fato não nos causa admiração, quando a história mostra que a escola era subordinada à instituição religiosa, cujos dogmas eram baseados na sujeição dos valores político-morais, logo a escola se tornava instrumento de reprodução social. O problema era que, em se tratando do ensino de língua, se privilegiava justamente a variedade lingüística de uma pequena parcela da sociedade, que seria modelo para o todo. Por isso, na sua tese sociológica, Durkheim negava a dimensão histórica do ser individual e, para exemplificar a sua tese, nada melhor que a escola com seu método conservador. Em consequência, a língua, por ser um elemento chave para dominação ou libertação, traduzia nas salas de aula todo o modelo social da época, ou seja, as normas gramaticais, por si sós, já representavam uma norma social. Podemos dizer que esse fato contribuiu, por muito tempo, para a

ausência de grande parte da população brasileira na escola, mesmo havendo já uma vontade governamental voltada para a educação, pois aquele espaço oferecia um conjunto de conhecimento dissociado das práticas cotidianas da classe social menos letrada, o que tornava aquela instituição pouco atrativa.

A influência de Durkheim na educação brasileira pode ser percebida já na Primeira República (1889 – 1930), quando houve uma preocupação com a escolarização, com a obrigatoriedade da alfabetização e do ensino regular e até mesmo aumento do número de estabelecimentos de ensino, mas o chamado às escolas não atendia às necessidades imediatas da camada popular, devido ao ensino não corresponder às práticas sociais da população mais carente, daí ser compreendido como não-funcional. Nos dizeres de Paulo Nosella,

a maioria das crianças brasileiras ficou longe dos grupos escolares, pois o sistema criado foi insuficiente e muitos alunos (alunas) procuraram as escolas normais apenas para receber uma formação cultural elitista e distintiva, alheia ao mundo do trabalho (2006, p. 5).

Como a concepção de educação, nesta época, caracterizava-se pela relação de autoridade, a passividade do aluno era regra. Sendo o professor o representante legítimo da sociedade, era, portanto, transmissor dos valores intelectuais e morais dessa sociedade. Esse quadro demonstra a concepção sociológica durkheimiana.

Associando essa concepção ao ensino de língua, nada mais apropriado que a imposição das regras gramaticais pela escola, tidas como instrumento para a aquisição da norma culta, variante de prestígio social que poderia contribuir para o “desenvolvimento social-humano”. Toda essa falácia só servia para a manutenção dos valores sociais, sendo considerado deturpações morais o emprego de outra variante lingüística, visto não representar o valor moral e ético subjacente à forma padrão.

Essa valorização da norma padrão dava uma supremacia real ao professor. Tanto é que ele era a fonte do saber na sala de aula e, por isso, considerado hierarquicamente superior ao aluno. O trabalho com as habilidades de leitura era por meio da decodificação e a escrita à base da observação e cópia de textos literários da época. A escola em pouco ou nada favorecia o desenvolvimento da competência textual, de forma que os alunos-escritores eram reconhecidos pelos seus talentos, logo a competência comunicativa era de cunho individual, avaliada conforme o correto emprego das normas no texto escrito. Vale salientar que a aceitação do texto do aluno passava também pela obediência aos modelos textuais que serviam de instrumento didático

(quem não lembra das incansáveis cópias escolares !), caracterizando, assim, o modelo reprodutivista.

As conseqüências desse modelo de ensino são, segundo Matêncio, de muita gravidade, pois

a concepção de aprendizagem sugerida por essa tendência educacional parece ser a de que a aprendizagem se dá pela apropriação de um conjunto de elementos do mundo da cultura dominante e de suas regras sociais. Isso implica na inexistência de orientação para mudanças históricas, visto que o aprendiz deve incorporar a(s) variante(s) privilegiada(s) socialmente e as regras implícitas que a ela(s) subjazem (2001 p. 77).

O projeto educacional da Primeira República, aos poucos, foi tomando novo contorno, houve uma preocupação com a diminuição do número de analfabetos e com a melhoria da infraestrutura das escolas. As faculdades de Letras, fundadas na década de 30, até então de cunho filosófico e filológico, começam a receber, a partir dos anos 60, as primeiras influências dos estudos da Lingüística: agora já se considera o texto em sala de aula, embora como instrumento para se estudar a gramática.

Vale ressaltar que, até os anos 50, o professor não necessariamente deveria ter a formação em Letras, eram estudiosos autodidatas da língua ou da literatura, reconhecidos pela sua intelectualidade e, por assim ser, apresentariam competência para expor as normas presentes nas gramáticas, as quais levariam ao domínio da retórica e das artes em geral. Ora, se a política governamental era levar alunos oriundos das mais diversas camadas sociais à escola, esses profissionais apresentaram dificuldades de se fazer entender na sala de aula, pois a variedade ali estudada não era a empregada por aquela população; por outro lado, houve a necessidade de recrutamento de mais professores para suprir as necessidades da demanda, estes já com formação nos cursos de Letras, mas ainda com a mesma concepção de ensino que aqueles, daí o alto índice de repetência e desistência escolar. O que percebemos é que, embora já se apresentasse um avanço em relação ao ensino da língua empregando frases, a mudança não foi significativa, porque o emprego de textos na sala de aula servia apenas de pretexto para se estudar gramática.

O que fica claro é que já havia uma sinalização para mudanças no ensino de língua que vão se concretizar a partir dos anos 60 do século passado, com um olhar especial para a habilidade de leitura, tanto é que os livros didáticos começam a apresentar textos (literários) para leitura, estudo de compreensão, exercício de vocabulário e, sobretudo, de gramática.

Nesse ínterim, acontece o golpe militar no Brasil, e são instituídas as leis 5540/68 e 5692/71, propondo a reformulação educacional do ensino fundamental e médio, na

tentativa de eliminar da escola as diferenças sociais, surgindo para esse intento os cursos tecnicistas. Já podemos ver aí uma mudança no paradigma sociológico, agora subjaz um conflito latente, derivado das concepções weberiana - para quem a educação propicia a obtenção de empregos e de seleção cultural - e a marxista - que entende a educação como meio de dominação no capitalismo, logo conduz ao consumismo (GOMES, 1985, p. 50 - 51). Assim sendo, a visão ingênua e otimista durkheimiana, que via o poder transformador da educação, já não é totalizante, estabelecendo-se, portanto, o modelo utilitarista de educação.

Paulo Freire (1979), aqui no Brasil, já explicitava sua contrariedade a esse modelo de educação pautado no tecnicismo. Com sua visão humanista libertadora, entendia que o homem não podia se reduzir a uma máquina, pois esta podava seu discernimento e seu poder de transformação social. Para ele, “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar” (1979, p. 32).

Em função dessa adaptação, a educação seria o grande divisor social – de um lado a elite freqüentando academias, do outro o proletariado marcando seu destino com o tecnicismo. Em decorrência desse pragmatismo, a formação do professor pautava-se no modelo do especialista e do técnico da educação, distanciando-se cada vez mais da proposta humanista freireana¹¹, desse modo longe da criticidade, da criatividade e da autonomia (NOSELLA, 2006).

O modelo tecnicista da educação coincide com a necessidade de mão-de-obra qualificada, já que o Brasil estava num momento econômico marcado pela industrialização dos anos 70, coincidindo justamente com o conceito de educação de Weber: “A função social da educação era servir de marca de identificação de um grupo de status, bem como de critério de seleção” (GOMES, 1985, p. 47).

Gramsci, citado por Gomes (1985), discorda desse modelo educacional por vê-lo como um meio para a conservação dos valores político-econômico-sociais. Esse autor defende a intelectualidade por entendê-la o elemento primordial para transformação da sociedade, logo a universidade deveria ser o caminho para o indivíduo adquirir cultura. Percebemos uma nítida relação entre o ponto de vista de Gramsci e o valor da palavra defendido por Bakhtin, quando este esclarece que

a palavra (a língua, grifo nosso) será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda

¹¹ Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, 1980, defende a ação pedagógica como meio para a reflexão e transformação do homem.

não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (1929/2004, p. 41).

Se a universidade é lugar de se adquirir conhecimento para mudanças sociais, essas mudanças têm na palavra o instrumento ideológico preciso.

Nesse contexto político-educacional, da década de 60, os estudos lingüísticos já apontavam para uma nova concepção - o estruturalismo saussureano -, influenciando o ensino de língua, a partir da dicotomia língua e fala. Assim, inicia-se um novo modelo de língua, aproximando-se da proposta de paradigma científico apresentada por Kuhn (1989). A língua saía do âmbito individual e passava ao social, no entanto Saussure (1916/1972) ainda apresentava uma visão conservadora. Ao relegar a condição de falante e tratar o sistema lingüístico como uma estrutura fechada e de uso homogêneo e coletivo, fez com que o estudo da língua fosse mal interpretado pelos professores, que se apegavam a descrição estrutural infundável da língua, o que terminava traduzindo os elementos fono-morfossintáticos da língua, sem se preocupar com a funcionalidade, ou seja, o ensino gramatical continuava sendo o vetor das aulas de língua.

Além de Saussure, as idéias chomskianas de competência e desempenho também começaram a ganhar espaço nos cursos de Letras, na década de 60. A visão inatista da língua concebia o falante preparado organicamente para executar a fala – sua competência lingüística -, e o uso nas mais diversas situações marcaria o desempenho: “mera exposição à língua, por um período notavelmente pequeno, parece ser tudo que uma criança normal requer para desenvolver a competência do falante nativo” (Chomsky, 1978, p. 62). Apesar de introduzir a noção de uso, Chomsky também se limitou a descrever as possibilidades estruturais para uma dada sentença:

“buscamos uma gramática formalizada que especifique as descrições estruturais corretas com um número razoavelmente pequeno de princípios gerais de formação de sentenças e que se encaixe dentro de uma teoria da estrutura lingüística que forneça uma justificação para a escolha dessa gramática dentre várias tentativas” (Chomsky, 1978, p. 68).

Logo, a finalidade não era mais observar o domínio das normas gramaticais, mas a competência lingüística do falante, através da descrição de “sentenças bem-formadas” e, por isso, idealizadas, já que, para ele, “o discurso real consiste de fragmentos ininterruptos, começos falsos, lapsos, deslizos e outros fenômenos que somente podem ser entendidos como distorções de um padrão subjacente idealizado” (Chomsky, 1978, p.65), de forma que qualquer “inovação lingüística” seria considerada criatividade, produto meramente cognitivo do falante.

É interessante percebermos que apesar das concepções estruturalistas saussureana e chomskiana terem uma visão inovadora - por se voltarem para a descrição do sistema lingüístico, explicitando os princípios de pertinência e de criatividade, respectivamente -, elas ignoram os traços social e histórico e fixam-se apenas na análise da estrutura interna da língua. Ainda que de base estrutural, esses estudos apresentavam um foco diferente do gramatical, no entanto os cursos de Letras, mesmo recebendo esses conhecimentos, ainda se restringiam ao estudo de compreensão dos elementos cotextuais, enfatizando praticamente exercícios gramaticais, através de teorias mecanicistas e estruturais, para a apreensão da modalidade padrão-escrita.

Essa concepção cognitiva de estudar a língua teve grande aceitação, aqui no Brasil, somente na década de 80 do século passado. Estudos voltados para a leitura (ver KLEIMAN, 1989 a, b, e KATO, 1985) e para a escrita (cf KATO, 1986 e SERAFINI, 1989) foram de grande significação para os cursos de Letras. No entanto, estudiosos seguidores da concepção bakhtiniana já apontavam lacunas nessa maneira de analisar a língua, justamente por considerarem o leitor/escritor isolado do processo social.

Bakhtin (1929/2004), contrapondo-se ao estudo estruturalista da língua, que ele chamou de objetivismo abstrato, afirma que a língua não é nenhuma abstração, tão pouco é homogênea, ela "vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua" (p. 124). Essa proposta de ver a língua na sua dinamicidade favoreceu outras áreas a procurarem explicações para o uso da língua em decorrência de aspectos externos, apresentando, assim, um novo parâmetro - o social -, foi o caso da sociolingüística, da pragmática, das correntes enunciativas e da análise do discurso.

2.1.2 A interferência do social na educação

Trazer o social para os estudos lingüísticos possibilitou o aparecimento de várias perspectivas de estudo de língua. Correntes teóricas as mais diversas, caso das citadas anteriormente, trouxeram relevantes contribuições para o estudo e, conseqüentemente, para o ensino de língua. O paradigma pensamento e linguagem foi substituído por outros dois subseqüentes: primeiro, por linguagem como instrumento de comunicação, enquanto o segundo, como interação.

A perspectiva comunicacional ampliou o objeto de análise lingüística. Se antes o olhar recaía sobre a língua, agora era sobre a linguagem. “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, 1996, p. 22). E essas regras eram estabelecidas pela situação comunicativa, tanto é que para analisar tal funcionamento, Jakobson apresenta o circuito da comunicação constituído dos elementos emissor, receptor, mensagem, código, referente e canal e as respectivas funções comunicativas – emotiva, referencial, conativa, fática, metalingüística e poética -, conforme os objetivos do falante/escritor.

Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie, contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé; ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication... Chacun de ces six facteurs donne naissance à une fonction linguistique différente (JAKOBSON, 1973, p. 219 – 220).

Essa mudança de paradigma repercutiu no ensino de tal forma que, na década de 70, o ensino de língua apresentou mudanças significativas, aliás até mesmo o nome da disciplina Língua Portuguesa foi mudado para Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do então 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais. Devido a essas novidades, o ensino sofreu um grande embate: como a perspectiva era comunicar e as variedades lingüísticas já faziam parte dos conteúdos programáticos de língua, houve determinado conflito metodológico – ou se desprezavam as orientações, presentes inclusive nos livros didáticos (LD), para o trabalho com as variantes lingüísticas, permanecendo o continuísmo da normatização; ou se praticava um ensino anárquico, em que tudo era possível, resultado de uma interpretação inadequada de que a “comunicação” era o foco do ensino.

Isso nos leva a acreditar num progresso muito mais no campo de estudo, nos cursos de Letras, do que no de ensino, pois mesmo sendo estudada a variação lingüística, ela só servia de parâmetro para se enfatizar a variante padrão, chegando-se mesmo a se ironizar determinados empregos lingüísticos. Era um momento delicado, haja vista se trabalhar em sala de aula as múltiplas possibilidades de se empregar a língua, mas, na verdade, acentuava-se ainda mais a padronização, devido ao seu prestígio social. Se antes o ensino prescritivo impunha a normatização, ignorando a gramática natural do falante, a partir da década de 70, reconheciam-se as particularidades dos falares, a pluralidade das linguagens e culturas, mas continuava-se

tomando a frase para análise, observando apenas aspectos de gramaticalidade ou não da sentença, sem uma contribuição efetiva para o desenvolvimento da competência comunicativa – esta era a compreensão deturpada do ensino descritivo-analítico daquela época.

Um dos autores preocupados com essa interpretação do ensino descritivo é Castilho (1978). Ele enfatiza que essa concepção de ensino tem por base o respeito à variedade lingüística do aluno, ao mesmo tempo que procura sensibilizá-lo para a adequação do uso à situação. Entretanto, Castilho também sugere maior atenção para a descrição da variedade padrão, visto esta ser objetivo primeiro do ensino escolar, uma vez que é função da escola o ensino da norma. Concordamos com o posicionamento do autor, salvo o fato de, ao fazermos isso, estarmos elegendo mais uma vez a norma de prestígio social e, em decorrência, “os usos e atitudes de uma classe social de prestígio”, serem responsáveis pelas “regras do bom uso”, que, no Brasil, estariam relacionadas com a chamada classe culta, escolarizada.

Para uma época (décadas de 70 – 80) de democratização educacional, em que as escolas eram lugar de agregação social, tornava-se um espaço de “segregação”, pois fazia os alunos conhecedores da pluralidade lingüística e cultural, mas valorizava-se a da classe econômica privilegiada em detrimento das outras. Vale salientar ainda que a modalidade oral, presente nas salas de aula, era estudada agora sob a ótica das variantes, enquanto que a escrita continuava com a sua imposição rigorosa, refletindo a discriminação social implícita nos seus múltiplos aspectos (social, econômico, cultural, entre outros). Acrescente-se ainda que os LD, suporte pedagógico do professor, se inovavam no trabalho com textos diversificados, do literário ao informativo, permaneciam com atividades estruturalistas do tipo “siga o modelo”. Além disso, nos faz compreender que o ensino descritivo tinha um *quê* de prescritivo, no sentido de levar o aluno a copiar modelos previamente construídos, sem deixá-lo perceber a variedade de possibilidades para a construção do seu saber lingüístico. Esse fato nos trás um outro questionamento: depois de um momento de conflito (MARX, WEBER, apud GOMES, op. cit.) há uma tendência à acomodação social (DURKHEIM, op. cit.), por meio da reprodução para a preservação dos valores – é o que constatamos com essa metodologia do LD ... Mas, enquanto isso, as universidades estavam desenvolvendo plenamente sua produção científica.

Nos anos 80, enquanto as universidades tentavam absorver os achados dos estudos lingüísticos, também provenientes de outras áreas, como é o caso das vertentes sociolingüísticas e da psicolingüística - a primeira observando o emprego da linguagem relacionada ao contexto social, a segunda voltada para aspectos sociocognitivos -, uma

outra teoria - a Lingüística Textual (LT) – preocupava-se com o estudo do texto em si, analisando a sua elaboração e a sua recepção, a partir dos seus aspectos formal, conceptual e pragmático.

Os pressupostos teóricos da LT contribuíram efetivamente para a didatização dos conhecimentos lingüísticos nos livros didáticos, trabalho esse de responsabilidade da Lingüística Aplicada (LA), o que incidiu diretamente no ensino, cuja base epistemológica era a relação teoria – prática. O objetivo era a aprendizagem real, era levar o aluno a desenvolver capacidades e habilidades para o domínio da competência comunicativa, mas para isso era preciso conscientizá-lo da importância das relações sócio-discursivas, presentes no momento do ensino-aprendizagem. Esses estudos contribuíram para uma nova concepção de ensino de língua – a interacionista.

O interacionismo estabeleceu-se como uma das perspectivas mais produtivas, seja estimulando e marcando de forma explícita as relações da Lingüística com outras áreas do conhecimento, investindo de interesse para o campo certas categorias como “ação”, “outro”, “prática”, “sociedade”, “cognição”, seja promovendo análises pluridisciplinares em torno do fenómeno lingüístico e obrigando os lingüistas a refletir de forma sistemática sobre seu próprio objeto (MORATO, 2004, p. 321).

A perspectiva interacionista, por considerar a ação comunicativa um construto dos aspectos externos e internos do sujeito social, corrobora as idéias vygotskianas quando afirma que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 24).

É estudando o processo de construção do conhecimento humano que Vygotsky observa o processo de aprendizagem sob o ponto de vista da “dupla formação”, exteriorização-interiorização. Para esse autor, a interlocução é o meio facilitador da aprendizagem, por isso ele apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal – ZDP - como espaço analítico do processo de construção do conhecimento. O conhecimento, assim, materializa-se nas interações sociais interpessoais, de forma que os discursos alheios são internalizados e feitos próprios do indivíduo, sendo a linguagem o ponto articulador da aprendizagem, logo do desenvolvimento humano.

Correlacionando esse ponto de vista de Vygotsky com a sala de aula é fácil perceber que, quando as condições de produção do conhecimento são favoráveis, quando os conhecimentos são partilhados, a aprendizagem se faz exitosa. Porém, quando há distância muito grande entre os conhecimentos dos interlocutores, faz-se necessária uma mediação cautelosa, no caso do professor, para não provocar desestímulo nem rejeições. Isso quer dizer que, para a efetivação real do ensino-aprendizagem, professor e aluno devem contribuir para a construção do conhecimento.

Esse ponto de vista tem gerado conflitos na educação devido a dois pontos fundamentais: o primeiro é que nem sempre o professor tem uma formação atualizada para desenvolver ações pedagógicas relevantes para o ensino de língua; o segundo é que, com a democratização do ensino nas décadas de 70 – 80, a escola recebeu uma clientela com grande diversidade sócio-cultural, com práticas sociais muito distantes da cultura escolar. Então, como fazer interagir dois pólos (professor e alunos) que apresentam situações adversas para o ensino produtivo numa sociedade letrada, que cada vez mais exige dos seus falantes competência comunicativa para lidar nas mais diversas situações sociais? Tais problemas não eram desconhecidos dos cursos de Letras, tanto é que à medida que as pesquisas em lingüística se tornavam mais consistentes nas universidades, os problemas no ensino-aprendizagem de língua mais se evidenciavam.

Ainda na década de 80, o aumento de vagas em todos os níveis escolares, inclusive a facilidade de acesso à universidade, através de financiamento do governo – Crédito Educativo¹² para os mais carentes - incentivo para o ensino básico e alfabetização de jovens e adultos fizeram com que a diversidade social se acomodasse na sala de aula, provocando uma situação de conflito. Ou seja, as escolas nem estavam preparadas para receber um alunado com características as mais diversas, nem o professor estava preparado para desenvolver um ensino que viesse responder às necessidades de uma sociedade em transformação para o mundo tecnológico. Usando as palavras de Neves (2002, p. 18), “o entrelaçamento entre ciência/trabalho e entre ciência/vida cria, portanto, a necessidade de uma escola de cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva”.

A década de 90 foi marcada com essa preocupação - entrelaçamento vida/trabalho/ciência via educação - posição da política educacional neoliberal. Essa triangulação social já era enfatizada pela CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – quando, em 1992, alertava para a necessidade de a sociedade dominar os *códigos da modernidade*, que seriam, nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista,

Conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente a sociedade moderna. Essas seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo (2000, p. 64).

¹² O Crédito Educativo nas décadas de 70 e 80 corresponde hoje ao FIES – Financiamento de incentivo à Educação Superior.

Essa medida requeria reformas urgentes nas políticas educacionais, pois exteriorizava a política de inclusão social, uma educação de qualidade para todos. Para tanto, o ensino deveria explorar conteúdos curriculares atualizados e significativos por meios de metodologias eficazes para o sucesso do processo pedagógico e, além disso, atingir todos os recantos sociais, urbanos e rurais.

Na ânsia de atingir essa política, foram implantados cursos de todos os tipos, principalmente os de licenciatura: cursos diurnos e noturnos, cursos a distância, cursos de final de semana, com turmas superlotadas, inclusive faculdades sem a infra-estrutura mínima para funcionar, por exemplo, sem um local adequado para acomodar as turmas, pelo menos com o mínimo necessário para um ensino superior. Esse modelo educacional provocou modificações metodológicas - poucas aulas expositivas e acentuação de trabalhos em grupo, com material teórico ínfimo, deixando, transparecer, portanto, um ensino quantitativo em detrimento do qualitativo.

Em meio a tudo isso, a qualificação esperada pelo governo e o alto índice de repetência e desistência na educação básica sinalizavam para falhas no modelo de ensino -, a maneira mais urgente para atender às exigências da CEPAL, anteriormente citadas, era voltar o foco da política educacional para a formação de professor.

Toda essa discussão vem convergir com a proposta científica já em pleno andamento nos cursos de Letras. Em busca de tornar o ensino de língua produtivo, esses cursos investiram em pesquisa com a preocupação de correlacionar teoria/prática, tendo por suporte teorias de cunho interacionista - LT, Sociointeracionismo, LA, Linguística Aplicada Crítica - ou as de concepções discursivas como a Análise do Discurso (AD) e suas vertentes, todas buscando caminhos para o letramento de uma sociedade que vive na ambigüidade de pertencer à era tecnológica, mas ainda com perfil de "manufatura intelectual".

Esse modelo de ensino voltado para a associação da teoria-prática tem sua base nas idéias de Dewey, citado por Freitag (1979), que, já na década de 70, apontava o perigo da racionalidade técnica em detrimento da racionalidade experiencial. Assim sendo, o modelo de ensino interacionista, baseado numa perspectiva dialógica bakhtiniana, propõe que o conhecimento teórico esteja em constante avaliação frente a sua funcionalidade e, para isso, o professor deve desenvolver um olhar reflexivo sobre sua prática.

Se na década de 90 essa reflexão se limitava a aspectos metodológico-curriculares, nos anos 2000 ela ultrapassou as fronteiras da escola. Compreendemos, como Almeida (2001), que a escola é apenas um ambiente de circulação social a mais dentre os vários de uma sociedade multi-heterogênea, onde a diversidade de costumes,

crenças e valores convivem sincronicamente e, assim sendo, cabe ao professor também refletir sobre as dimensões cultural, social e política do processo educacional.

Devido ao crescimento imensurável do conhecimento em todas as áreas neste último século, como apresentamos em alguns momentos deste texto, a escola tem sido constantemente alvo de críticas por não desempenhar o ensino consoante às necessidades da sociedade contemporânea. Em razão disso, o professor é, freqüentemente, apontado como um dos responsáveis pela má qualidade do ensino, daí a preocupação das universidades em investir na formação docente. Mas uma formação de caráter amplo, acima de tudo, reflexivo, o que implica emprego significativo da linguagem, numa concepção vygotskiana, trabalhando o conhecimento do social para o individual, visando sempre à transformação do sujeito cognoscente numa perspectiva histórico-cultural.

Essa construção de saberes numa situação de ensino-aprendizagem requer uma construção contínua de ações interpretativas do conhecimento. Subentende-se, portanto, que é imprescindível à ação educativa ter por objeto de análise os discursos que permeiam a atividade social, seja ela escolar ou de outras instâncias sociais.

Assim, para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são condutas observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional (MACHADO et al, 2004, p. 91).

Por ser alvo deste trabalho a formação do professor de língua, sua vinculação com a escrita acadêmica e a influência desta na prática pedagógica, acreditamos que os fundamentos teóricos de perspectiva interacionista sócio-discursiva (ISD) explicarão coerentemente os dados aqui apresentados, já que nos propomos a observar a triangulação entre a base de orientação para apropriação da escrita acadêmica (BRONCKART, 1999/2003), produção do gênero monográfico (BAKHTIN, 1953/2003) e as decorrentes práticas discursivas empregadas em sala de aula. Isso porque estamos convictas de que o professor deve desempenhar sua prática pedagógica com "olhos de lince", buscando perceber nos discursos construídos o dado e o implícito do ensino-aprendizagem, a partir dos quais refletirá sobre e na sua ação pedagógica.

Esse processo de reflexão, convém ressaltar, não deve ser entendido como sendo independente do conteúdo e do contexto, mas sim como um processo que acolhe não apenas as experiências práticas, como também valores, afetos, interesses sociais e políticos. Trata-se de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e "contaminada", que possibilitará ao professor integrar técnica e conhecimentos teóricos e práticos, superando, assim, uma relação linear e mecânica entre teoria e prática (ALMEIDA, 2001, p. 3).

Segundo, Kleiman (2001), para que haja essa reflexão, o professor deve usar sua sala de aula como palco de investigação. Através da pesquisa interpretativa, procurar entender as práticas de letramento, as relações interativas de sala de aula, além de sua própria ação discursiva, pois é alimentando uma atitude crítica que o professor adquirirá independência e passará de mero transmissor a construtor do conhecimento. É buscando esse entendimento que discorreremos sobre a formação do professor, a funcionalidade da escrita acadêmica para o desempenho reflexivo da prática pedagógica, sob a ótica do ISD.

A nossa intenção em relacionar as concepções de ensino de língua às concepções sociológicas e às políticas educacionais foi uma tentativa de mostrar que a base de orientação do professor está associada a fatores mais amplos que a perspectiva teórico-metodológica em si de qualquer corrente de ensino-aprendizagem. Por ser a escola uma instituição chave para a formação do sujeito social, cabe ao professor adquirir conhecimento amplo e geral sobre as vertentes que envolvem a atividade de ensino de língua, no que concerne aos múltiplos aspectos de que se constitui a comunicação humana – social, cultural, psicológico, pragmático, entre outros. Devido a isso, escolhemos uma proposta teórico-metodológica – o ISD -, que nos permite observar na nossa base de orientação as múltiplas facetas que constitui o discurso nas várias maneiras de empregar a linguagem, principalmente na modalidade de prestígio, como é o caso da escrita acadêmica.

CAPÍTULO 3

AS CONTRIBUIÇÕES DO ISD PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O ISD é uma corrente teórica que dialoga intensamente com outras de cunho enunciativo/discursi (Bakhtin, 1929/2004, 1952-1953a/2003) e sociointeracionista (Vygotsky, 1934/2005), pondo em relevo a dimensão social da linguagem, com o objetivo de esclarecer as condições do funcionamento-desenvolvimento humano, por meio das ações semiotizadas do mundo físico, social e subjetivo, (BRONCKART, 1999/2003), retomando, portanto, os três mundos postulados por Habermas (1987 *apud* Bronckart, 1999/2003) - o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O primeiro se refere aos aspectos do mundo físico, cujo sucesso das atividades envolvidas depende de representações pertinentes dos parâmetros do ambiente; o segundo, aos signos envolvidos na organização da atividade, nas modalidades convencionais de cooperação interindividual; e o terceiro, aos conhecimentos coletivos acumulados sobre as características particulares de cada um dos indivíduos envolvidos em uma atividade, como, por exemplo, "habilidade", "coragem", "eficiência".

Os conhecimentos derivados de cada um desses mundos representados surgem a partir de uma atividade. Logo, os conhecimentos são construções sociais, que se organizam por meio da cooperação e negociação entre indivíduos, os quais são regulados pelo mundo social, condicionando, dessa forma, a estruturação do mundo objetivo e subjetivo, sob o efeito mediador do agir comunicativo. Respeitando as particularidades de cada língua e de cada cultura, esse agir reflete as representações dos mundos pelos agentes sociais, explicitadas na diversidade discursivo/textual empregada na sociedade.

Portanto, essa visão bronckartiana se torna relevante no contexto escolar, por ser este um lugar onde, a priori, agentes sociais vão se apropriando dos vários tipos de discursos que circulam na sociedade de que fazem parte e, ao mesmo tempo, se conscientizando do efeito pragmático desses discursos. Esse conhecimento possibilita ao agente-produtor fazer escolhas que favoreçam suas intenções sócio-comunicativas. Assim, acreditamos que o ISD proporciona ao professor de língua uma visão concreta da realização da linguagem, observando a semiotização dos atos comunicativos através das *ações linguageiras*, o que torna a formação desse profissional consonante com as necessidades vigentes na sociedade letrada. Discorreremos, portanto, sobre pontos importantes para a construção epistemológica do ISD, tais como: *ação de linguagem*, *mundos discursivos*, *gênero textual* e *ensino de língua*.

3.1 A ação da linguagem se materializando no ato comunicativo

Por entender que o funcionamento das relações sociais acontece na e com a linguagem, Bronckart (1999/2003) elege como ponto de suas observações as unidades sócio-psicológicas, que ele denomina de *ações de linguagem*, desenvolvidas num determinado momento de produção discursivo/textual. Inspirado na proposta sociointeracionista de Vygotsky (1934/2005), compreende o pensamento como um fator sócio-comunicativo e, por assim ser, analisa a relação pensamento/linguagem sob um novo prisma, denominando-o de funcionamento/desenvolvimento, determinado pelas práticas discursivas orais ou escritas.

Por se tratar de uma proposta psicológica acerca da linguagem, Bronckart reitera os propósitos vygotskianos, quando amalgama “esquemas representativos” (na interação com o contexto físico e social) aos “esquemas comunicativos” (na interação verbal) no processo de interiorização do conhecimento, do qual decorre a transformação do pensamento, fato este observado através das práticas comunicativas (via textos).

O pensamento aqui é tomado por funcionamento, por ser entendido como algo consciente e sensorial, pois Bronckart considera o sujeito social um ser que age, numa situação comunicativa, mediado pela *ação da linguagem*. A ação, portanto, é “o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (1999/2003, p. 42). E é através desta que se desencadeiam conhecimentos prévios, mobilizadores de novos conhecimentos, decorrendo desse movimento a organização discursiva, representada nos gêneros textuais. Entendendo assim, é que Bunzen (2004, p. 11) traduz a compreensão de gêneros na perspectiva do ISD, como “mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são mega-instrumentos que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem”. Fica claro, portanto, que é o gênero que expressa a ação psicologizante da atividade *linguageira*.

Essa atividade psicologizante é vista por Bronckart (1999/2003) sob duas dimensões: uma *referencial* (conteúdo temático) e uma *contextual* (condições de produção). Ou seja, para que uma ação da linguagem se realize, é necessário um suporte contextual de produção, através do qual se veiculará um determinado conteúdo referencial (tema). Assim sendo, é que Bronckart enfatiza:

Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas das suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre três mundos são requeridas

como **contexto** da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (1999/2003, p. 92 - 93).

Assim, podemos entender a importância da conscientização do agente sobre o conteúdo temático a ser verbalizado em dada enunciação, visto ser o tema constituído de um conjunto de informações estocadas na memória do agente-produtor, as quais traduzem os mundos - físico, social e psicológico - desse sujeito.

Da mesma forma, o contexto de produção responde pelo conjunto de parâmetros que podem influenciar a organização do texto. São fatores que incidem tanto sobre o mundo físico quanto sobre o mundo sócio-subjetivo do agente-produtor.

- O **mundo físico** – por o agente-produtor estar situado nas coordenadas espaço/tempo, a organização textual sofre interferência direta do: a) lugar de produção – lugar físico onde o texto é produzido; b) momento de produção – a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; c) emissor - a pessoa que produz fisicamente o texto; d) receptor – a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto (BRONCKART, 1999/ 2003, p.93).
- O **mundo sócio-subjetivo** – é constituído das representações pessoais do agente sobre as normas, valores e regras sociais, além da sua própria imagem ao agir. Essas representações podem ser decompostas em quatro parâmetros principais: a) o lugar social - instituição social ou modo de interação em que o texto é produzido (escola, família, mídia, interação informal, comercial etc.); b) a posição social do emissor – papel social desempenhado no momento da interação verbal (papel de professor, de pai, de amigo etc), podendo também ser reconhecido por enunciador ou autor; c) a posição social do receptor – papel social desempenhado no momento da interação verbal (papel de aluno, de filho, de amigo etc.), podendo ser denominado também de destinatário; e d) o objetivo da interação – os efeitos esperados pelo enunciador sobre seu destinatário (BRONCKART, 1999/2003, p.94).

São esses mundos que orientam o agente-produtor a empregar conscientemente a ação da linguagem, através de textos. Os textos são, portanto, produtos da atividade social mediada pela linguagem e, assim sendo, “estão articulados às necessidades, aos

interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999/2003, p. 72). Tanto é que os textos acompanham livremente o decurso da história, de forma a servir de instrumento verbal para as mais diversas interações em uma determinada comunidade. Por isso, há uma constante elaboração de “modos de fazer”, cuja consequência é a gama de gêneros textuais empregada nas sociedades.

Devido à necessidade de atender às exigências sociais, os gêneros sofrem flutuações variadas, porém, na sua forma discursiva, são constituídos de segmentos limitados (diálogo, narração, argumentação ...), o que faz Bronckart preferir denominá-los de *tipos discursivos*. Segundo esse autor, embora a concepção de gênero favoreça uma compreensão mais ampliada da linguagem em funcionamento de maneira generalizante, como também é produto da semiotização do agente-produtor, apresenta uma singularidade textual, admitindo-se, portanto, **características individuais**. Nas palavras de Bronckart,

a noção de **texto singular** ou **empírico**, portanto, designa uma unicidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (1999/2003, p. 77).

Esse posicionamento converge para a definição de gênero defendida por Bazerman, quando assevera que gêneros são *fenômenos de reconhecimento psicossocial*, logo

gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais¹³ sobre os tipos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem dos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (2005, p. 31).

Dessas duas definições, podemos perceber que o caráter individual está intrínseco ao gênero, pois se são realizações de pessoas, elas têm o domínio na elaboração, o que faz explicitar suas particularidades enquanto produtor da *ação de linguagem*. Esse fato converge para a visão bakhtiniana de gênero, segundo a qual o gênero se caracteriza por três aspectos: *estilo, composição e conteúdo temático*,

¹³ Fatos sociais são parte de projetos autoconstruídos por cada especialidade que tem historicamente constituído organizações, padrões, revistas, práticas e treinamento (BAZERMAN, 2005, p. 136).

componentes estes que tanto organizam os gêneros discursivos/textuais como refletem a elaboração discursiva do agente/produtor.

3.2 Como o estilo, a composição e o conteúdo temático organizam os gêneros discursivos e definem o agente/produtor

Como os gêneros são mediadores comunicativos, face a face ou a distância, oral ou escrito, e refletem muito mais que uma informação, eles são, segundo Bazerman,

um mecanismo constitutivo na formação, na manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas (2005, p. 61).

Se o gênero textual, como afirma Bazerman, tem o poder de constituir uma sociedade, em seus aspectos coletivo e individual, retratando historicamente a evolução de um povo, ele – o *gênero* – funciona como um modelo documental da humanidade. Basta observarmos os gêneros em decadência em nossa sociedade (carta pessoal, por exemplo) e outros em ascensão (como os eletrônicos), para percebermos as mudanças das práticas sociais. Vale salientar que essas mudanças quando coletivas ficam explícitas no uso das inúmeras *formas composicionais* e nos *temas* trabalhados em determinada época, enquanto o *estilo* é de cunho misto (coletivo e individual).

Para Bakhtin (1929/2004), o estilo é muito mais do que um “modus operandi” individual, pois como interpreta Brait (2005, p. 83), ele “*inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados*”. Esse fato nos remete a Bakhtin (1929/2004, p. 113), quando se refere a *auditório social*, elemento fundamental para a enunciação: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Ora, se a enunciação é decorrente da relação situação-interlocutor, e esta pelas estruturas sociais, o estilo, por fazer parte da composição do enunciado, é determinado por fatores psicossociais e não só individuais. Tanto é que Bazerman (2005, p. 51) esclarece, com muita propriedade, esse elemento psicossocial como organizador do individual, quando assevera que, se assim não o fosse, “*uma posição sócio-construtivista poderia facilmente nos levar a perceber a vida como completamente imprevisível, ad hoc, sempre e eternamente local e única*”.

Esse posicionamento de Bazerman pode ser explicitado na atividade de produção escrita, quando são requeridas do escritor noções de regularidade tipificada e, ao mesmo tempo, marcas da autoria, ou seja, a presença do caráter psicossocial do agente/produtor, principalmente em se tratando de textos acadêmicos, por estes exigirem muita fluidez do escritor, sem, no entanto, contrariar as normas tipificadas. Estamos, aqui, interpretando fluidez na perspectiva de textos singulares ou “empíricos”, apresentados por Bronckart ao dizer que

embora todo singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, que decorrem da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra. Se é verdade que cada produção textual inspira-se em modelos delimitadores dos possíveis lingüísticos, ela também se baseia em um conjunto de decisões relativas aos modelos de aplicação desses modelos, decisões essas que conferem ao texto seu aspecto definitivo e, ao mesmo tempo, seu **estilo** próprio (1999/2003, p. 76-7).

Podemos dizer que essa representação particular explicitada por Bronckart é produto do desenvolvimento do pensamento, conforme Vygotsky (1953/2003, p. 157), pois se o pensamento é um processo contínuo de transformações, ele “se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”. Ora, se entendermos que o amadurecimento psicológico do agente/produtor favorece o seu desempenho comunicativo, diríamos que o estilo está diretamente proporcional ao conhecimento das práticas languageiras e ao manuseio restrito dessas práticas para se atingir intenções comunicativas específicas. Isso credencia os posicionamentos de Vygotsky e de Bakhtin e ainda mais o do ISD, já que, assumindo as palavras de Cristóvão e Nascimento,

além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o ISD pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-constitutos sociais, o que implica o despertar da consciência prática partindo de situações concretas (2005, p. 45).

Disso decorre a compreensão de que o estilo é um elemento intrínseco ao desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente em relação à escrita de textos acadêmicos, foco desse trabalho. Esse modelo de escrita exige mais atenção porque, além do domínio do conteúdo temático e da organização composicional do texto, requer uma performance que defira ao agente/produtor condições de autoria ao dialogar com certa liberdade com autores diversos.

Para o domínio da organização composicional, neste caso, o agente/produzidor deve apresentar alto grau de conhecimento lingüístico e textual, uma vez que deverá ser imprescindível ao agente/produzidor saber sobre seqüências sintáticas e tipológicas, vocabulário, entre outros.

O domínio temático deve se revelar na capacidade de o agente/produzidor versar sobre uma bibliografia consistente, que lhe conferirá autonomia ao se posicionar, enquanto que o estilo responderá pelas inovações, criatividade e liberdades lingüístico-textuais, que o gênero discursivo possibilitar.

Esses três elementos juntos, na compreensão de Bronckart (1999/2003, p. 150 - 1), constituem-se em mundos discursivos, que são organizados por uma *arquitetura interna* ou *infra-estrutura geral* do texto, composta por um plano geral, tipos de discurso e tipos de seqüência:

a) O plano geral da organização do conteúdo temático

O plano geral assume formas variadas, pois depende do gênero textual que se queira adotar para semiotizar o mundo ordinário, além do conteúdo temático a ser apresentado, das condições externas de produção e da interferência do interdiscurso historicamente construído na sociedade. Portanto, o plano geral é responsável pela organização do conteúdo temático, conforme as coordenadas gerais do mundo ordinário, semiotizado no mundo virtual durante a ação de linguagem.

b) Os tipos discursivos e a planificação do conteúdo temático

Os tipos de discurso são formas lingüísticas identificáveis nos textos e traduzem os mundos discursivos *do narrar* e *do expor*, que são constituídos por **arquétipos psicológicos** - entidades abstratas que subjazem ao mundo ordinário ou universal - e **tipos lingüísticos** - unidades lingüísticas que organizam o mundo virtual ou particular. Esses mundos são classificados em mundos discursivos, caracterizados como *discurso interativo*, *discurso teórico*, *narrativa interativa* e *narração*, os quais são empregados para servir de interface entre o mundo da pessoa (representações individuais) e os mundos sociais (representações coletivas). Ao fazer uso desses mundos, o agente da ação de

linguagem pode operar de forma *disjunta* ou *conjunta*; *implicada* ou *autônoma* com a situação de produção. Essa correlação entre os arquétipos psicológicos, os tipos de discurso e os tipos lingüísticos pode ser verificada no quadro abaixo:

Quadro 2: Arquétipos psicológicos e tipos de discursos¹⁴.

		Arquétipos Psicológicos (Nível implícito)		Tipos lingüísticos (Nível explícito)
		Coordenadas gerais do mundo ordinário		Mecanismos de textualização
		Conjunção	Disjunção	
		Expor	Narrar	
Relação com o ato de produção	Implicado	Discurso Interativo	Relato Interativo	Mecanismos enunciativos
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração	

Do quadro acima, podemos entender que Bronckart apresenta a infraestrutura textual em dois níveis: um implícito - constituído dos **arquétipos psicológicos**, explicitados em dois sub-níveis: *conjunção* ou *disjunção* e *implicação* e *autonomia*; e um explícito – referente aos **tipos lingüísticos**, constituídos dos *mecanismos de textualização* (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e *enunciativos* (distribuição de vozes e explicitação de modalizações), que configuram a semiotização dos arquétipos psicológicos, por apresentar marcas denunciadoras da organização do conteúdo temático.

O parâmetro *conjunção* e *disjunção* – diz respeito à relação de proximidade ou não do mundo discursivo com o mundo ordinário. Ou seja, quando o conteúdo temático de um texto é organizado a partir da interação direta dos agentes dos mundos abstrato e virtual, dizemos que há uma *conjunção*; quando há um distanciamento da ação de linguagem, dizemos que há uma *disjunção*.

O parâmetro *implicação* ou *autonomia* – refere-se à relação interativa ou não entre o agente/produtor da ação da linguagem e as condições de produção. Ou seja, quando há participação do agente nas condições de produção, dizemos que há *implicação* do agente na organização do conteúdo temático. Quando há ausência de elementos denunciadores do envolvimento do agente/produtor, dizemos que o texto está marcado pela autonomia do agente/produtor.

¹⁴ Esse quadro é uma adaptação do apresentado por Bronckart (1999/2003, p.157).

No entanto, podemos analisar que essa autonomia não se faz na sua totalidade, pois compreendemos como Bakhtin que

a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista de seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. a enunciação enquanto tal é um produto de interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (...) Toda a situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e composição social do grupo (1929/ 2004, p. 121 e 126).

Logo, a partir desse posicionamento, fica evidente a limitação da autonomia do agente/ produtor, sendo essa liberdade total presente apenas no nível de pensamento, da *fala interior*, numa concepção vygotskiana, pois, a partir do momento em que esta se exterioriza, sofre “um processo de transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros” (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 184). Isso nos leva a entender que toda comunicação se realiza dentro de determinada estrutura textual, enformando o conteúdo temático, conforme as intenções comunicativas. Esse fato fica visível desde o momento em que o agente/ produtor escolhe um gênero discursivo para exteriorizar as suas idéias, principalmente quando emprega a modalidade escrita, pois corroborando as palavras de Bazerman,

cada vez que escrevemos, temos que pensar em palavras novas, apropriadas e efetivas num turno extensivo como parte de uma interação que não está imediatamente visível para nós, uma interação que temos que imaginar. Por outro lado, escrevemos em domínios discursivos identificáveis, mobilizamos formas reconhecíveis para localizar nossa atividade, percebemos possibilidades, formulamos intenções e fazemos com que nossos enunciados sejam inteligíveis para nossos leitores (2005, p. 63).

Diante disso, é que Bronckart prefere analisar o funcionamento da linguagem numa perspectiva semiótica, dado o fato de o agente/ produtor ter de mobilizar conhecimentos sobre o referente, a língua, os gêneros de textos em uso e sua adequação ao contexto de interação. E para tomar sua análise globalizante, Bronckart observa a ação da linguagem emergindo de dois mundos discursivos – o da ordem do *narrar* e o da ordem do *expor* -, os quais empregam representações temáticas de maneira bastante particular, pois organizam lingüisticamente o conteúdo do texto de conformidade com a interação agente/destinatário, como podemos observar abaixo:

▪ **O mundo do narrar** – é aquele que organiza as representações semiotizadas ancoradas no parâmetro espaço-tempo. O conteúdo pode significar situações factuais ou meramente ficcionais, realizadas num tempo e num espaço distintos do mundo ordinário do agente/produtor e dos agentes leitores, logo ser marcado pela disjunção. É o que verificamos no *relato interativo* e na *narração*.

No relato interativo, a disjunção entre os mundos ordinário e discursivo é visível, porém isso não impede a implicação do agente/produtor, já que na sua textualização apresenta uma vertente temporal dêitica, permitindo o emprego de unidades lingüísticas que denunciam o envolvimento do agente/produtor, através de organizadores espaço-temporais e pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa (quando eu fui ao teatro..., outro dia chegou na minha cidade um circo...); alta densidade de anáforas pronominal e nominal ou repetição literal do referente (os alunos estavam interessados na aula...eles participavam ativamente... as crianças realizavam as atividades com prazer... os alunos demonstraram um bom nível de aprendizagem ...) e, por se tratar de narrar fatos, esse gênero discursivo apresenta alta densidade verbal, marcado principalmente pelos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo.

Na narração, a disjunção ainda é mais explícita, mesmo que não seja marcada lingüisticamente, ela é inferível, pois fica clara a distinção entre os mundos ordinário e discursivo. Esse gênero discursivo apresenta muita semelhança com o relato, no entanto se distingue deste por ser marcado mais pela referência intratextual, com a presença de formas lingüísticas que remetem à 3ª pessoa, o que denota a autonomia do agente/produtor e dos agentes/leitores. Vale salientar que, embora exista a narração em 1ª pessoa, a autonomia permanece, pois, como diz Bronckart (1999/2003, p. 164), “esses pronomes têm função interna, revelando um modo de atividade narrativa que estabelece uma relação de identidade entre o narrador e um dos personagens da história, quer este personagem seja ou não uma representação do autor”. Mesmo caracterizado pela disjunção, o mundo do narrar pode ser implicado – no relato interativo, ou autônomo – na narração, “esse NARRAR permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina. ... sua interpretação não requer conhecimento sobre o espaço-tempo de produção”.

Apesar dessa delimitação didática na análise do mundo do narrar, Bronckart deixa claro que pode haver fusão do relato e da narração, é o caso do gênero autobiográfico, que permite a fusão do autor, narrador e personagem, oportunizando interferências permanentes no curso do narrar. Por outro lado, ainda reconhece a liberdade no emprego das formas verbais, por exemplo o uso do presente no lugar do pretérito simples ou composto, mas isso não invalida a afirmação, posto que essas variações ficam por conta

do estilo do autor. Além do mais, como os arquétipos discursivos se realizam em tipos lingüísticos, explicitados nas unidades lingüísticas, eles serão semiotizados conforme as marcações próprias de cada língua.

- **O mundo do expor** - esse mundo se caracteriza pela semiotização do conteúdo temático através da ação de linguagem articulada pelo agente/produtor nos dois mundos, o ordinário e o discursivo, ou seja, as coordenadas dos mundos não se separam, elas se apresentam conjuntamente, é o que ocorre no *discurso interativo* (DI) e no *discurso teórico* (DT).

No discurso interativo, a interatividade do agente torna o discurso conjunto e implicado, tanto é que ele pode ser organizado por meio do próprio diálogo – face a face –, ocorrendo, portanto, mudança de turnos, ou monologicamente, deixando explicitar a interação verbal, seja real ou encenada. Em ambas interações é fácil perceber expressões dêiticas pessoais, espaciais e temporais (eu, você, a gente; aqui, lá; daqui a pouco, agora); unidades lingüísticas que se referem diretamente ao agente/produtor, através das quais inferimos participação efetiva na narrativa (eu, nós, meu, nosso); frases não-declarativas, constituídas de interrogações diretas, exclamação ou imperatividade (você vai sair agora?; Ah! Como isso é interessante!; vá embora e não volte mais!); alta densidade das formais verbais que expressam simultaneidade, anterioridade ou posterioridade da ação, marcadas pelo presente ou pretérito perfeito do indicativo ou uso de auxiliares (é preciso, devo tentar).

É bom lembrar, no entanto, que essas marcações podem variar dependendo do gênero textual organizado pelo DI, tais como a conversação – em que as referências podem remeter aos interactantes-, segmentos do DI na narração – quando representa as instâncias da agentividade (fala ou ações dos personagens); e na peça teatral – em que o mundo representado se confunde com o mundo discursivo. Tomando por referência a denominação de gênero de Bakhtin (1953/2003), Bronckart denomina o primeiro de **discurso interativo primário** e os dois últimos de **discurso interativo secundário**, por considerar que as diferenças são decorrentes da modalidade (oral ou escrita) empregada na ação.

No discurso teórico, o conteúdo temático é organizado sem haver barreiras explícitas entre os mundos ordinário e discursivo, o que determina certa conjunção entre esses mundos. Porém, como a forma de organizar o conteúdo temático é dissociada dos parâmetros situacionais da ação de linguagem, a interpretação é provocada pelo próprio conteúdo ali discutido, o que nos dá a falsa impressão de autonomia total do agente/produtor. Tanto é que se espera na organização do conteúdo temático a ausência

de expressões dêiticas e as marcas discursivas em 1ª e 2ª pessoa do singular. Por outro lado, é verificada alta densidade de marcadores lógico-argumentativos (como, de fato, primeiro, mas ...); de modalizadores discursivos (de modo geral, parece ser difícil, aparentemente ...); frases na voz passiva (os alunos tinham entendido ..., as etapas do trabalho foram analisadas ...); referências metatextual, intratextual e intertextual, respectivamente (citação literal de autores, notas de rodapé, referência a outros texto – cf, ver ...).

Acreditamos que essa análise se verifica apenas teoricamente, pois o que se evidencia na academia é cada vez mais a preocupação com as marcas de autoria, o que justifica trabalhos organizados na 1ª pessoa verbal, seja no singular ou no plural, bem como uma diminuição de termos modalizadores, o que demonstra uma atitude valorativa do agente/produtor perante as idéias por ele defendidas, caso da monografia em análise e do nosso próprio texto aqui delineado. Além disso, devido ao caráter expositivo-argumentativo do DT, ele é constituído de segmentos interativos, o que faz Bronckart defender a idéia de graus de autonomia do DT.

Essa natureza interativa do DT leva a compreensão de um texto híbrido, composto por representações do DI e do DT, o que faz Bronckart denominá-lo de misto interativo-teórico.

Esse estatuto misto decorre de uma 'dupla' restrição exercida sobre o autor (...) ele deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência do contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo – caso do texto monográfico (grifo nosso) (p. 194 - 5).

Logo, dominar os mundos discursivos é uma necessidade premente para o agente/produtor e agente/leitor, pois capacita-os à autonomia e ao envolvimento em seus textos de modo intencional, posto que a escolha por um gênero textual previamente define os mecanismos de textualização e enunciativos que melhor representam sua visão de mundo. Dessa forma, faz-se viável observar os modelos circulantes na sociedade – o intertexto – a partir do qual o agente/produtor/leitor irá definindo seu estilo, contribuindo para a manutenção ou a evolução histórica dos gêneros textuais, mas para isso, ele precisa organizar conscientemente seu texto com seqüências discursivas cuidadosamente selecionadas para dar o efeito discursivo desejado sobre o seu destinatário.

c) As seqüências discursivas e a organização linear do conteúdo temático

As seqüências são formas de planificação responsáveis pela semiotização dos mundos feita pelo agente/produtor num momento da elaboração discursiva. Assim sendo, a escolha por uma seqüência pressupõe sempre uma forma clara de interação com o destinatário e, por isso, Bronckart sinaliza para o caráter dialógico intrínseco à qualquer seqüência. Para explicitar essa interação, Bronckart retoma a classificação de seqüências feitas por Adam (1992), quais sejam: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

A *seqüência narrativa* tem a finalidade de apresentar uma intriga, articulando ações bem marcadas, de modo a fundamentar sincronicamente os fatos conforme a situação dos acontecimentos, sendo: uma *situação inicial* – que orienta para uma exposição de fatos num estado de equilíbrio; uma *complicação* – quando introduz uma perturbação, gerando uma tensão que leva à transformação do estado inicial; as *ações* – que possibilitam a complicação; a *resolução* – cujos acontecimentos provocam uma redução da tensão, sinalizando já para uma transformação do estado inicial; e a *situação final* – uma nova situação de equilíbrio, diferente daquele inicial. Fora essas cinco etapas, ainda são consideradas as fases da *avaliação* – comentários sobre o desenrolar da história, aparecendo livremente em qualquer ponto da narrativa – e da *moral* – significação global da história, explicitada no início ou no final da narrativa.

Devido a essa organização pontual, com uma estrutura bem definida, a seqüência narrativa, permite ao destinatário acompanhar o desenrolar dos acontecimentos, construindo interpretações que podem ser ou não confirmadas no decorrer da história. Esse movimento de reconfigurar as ações, tornando um todo coerente, é o que determina a interação, o diálogo entre os interlocutores, ou seja, é o que “*constitui material na base do qual o destinatário é capaz de empreender uma tentativa de compreensão das questões da atividade humana*” (BRONCKART, 1999/2003, p. 234).

A *seqüência descritiva* tem o propósito de descrever, tornar perceptível um objeto ou ação. Nesse intuito, emprega três fases: a *ancoragem*, quando apresenta um tema; seguindo da *aspectualização*, quando decompõe o tema em partes ou apresenta detalhes do objeto ou ações; e, por último, a fase de *relacionamento*, quando compara o tema a outros elementos ou situações. Tudo isso para que o agente/produtor organize o conteúdo temático hierarquicamente, a fim de tornar clara a compreensão ou mesmo para prender a atenção do destinatário. Assim sendo, esse tipo de seqüência não obedece necessariamente a uma organização linear, mas a uma hierarquia condicionada à explicitação do tema.

Vale salientar que, salvo as descrições do gênero “retrato”, as seqüências descritivas são subordinadas a outro tipo de seqüência (narrativa, explicativa, argumentativa ou dialogal), logo seu emprego depende do objetivo da seqüência principal. Ou seja, podemos dizer que o seu valor é o de tornar eficaz o emprego das seqüências que lhe dão suporte, sendo, portanto, determinadas pelo tipo de discurso em que estão inseridas, o que nos faz concordar com Bronckart (1999/2003, p. 247), quando defende a idéia de dupla subordinação das seqüências descritivas: a seqüência descritiva articula-se com as narrativas e/ou expositivas para fins argumentativos.

A *seqüência argumentativa* tem por base convencer, persuadir, logo é constituída de raciocínio lógico que permita o desenvolvimento de inferências para a elaboração de uma tese. Para esse intento, o agente/produtor faz uso de justificativas, suportes e até mesmo de restrições, que vão modelando as operações cognitivas de raciocínio através de quatro fases: a das *premissas*, em que se lançam as informações (ou dados) para a apresentação da tese; a da *argumentação*, organizada por elementos que direcionem para uma provável conclusão; a da *contra-argumentação*, elaborada por elementos que refreiam a orientação argumentativa; e da *conclusão*, ponto conciliador dos argumentos e contra-argumentos, o que dá margem à nova *tese*.

Lembramos que, por objetivar a exposição e o convencimento de idéias, compreende os textos do mundo do expor, que, em princípio, são predominantemente constituídos da seqüência argumentativa, logo dos discursos interativo, teórico e misto interativo-teórico. Assim, deveria este tipo de seqüência estar imbuída do caráter monológico, no entanto o dialogismo se funda nelas mesmas, já que o próprio ato de convencer implica interação.

A *seqüência explicativa* tem por objetivo explicar ou explicitar as causas e/ou razões que fundamentam uma afirmação. Ao usar esse tipo de seqüência, o agente/produtor emprega quatro fases: a de *constatação inicial*, em que o conteúdo temático apresenta um fato incontestável; a de *problematização*, em que são introduzidos questionamentos que possibilitam especulações sobre o fato apresentado; a de *resolução*, cuja apresentação de elementos explicita os questionamentos levantados; e a de *conclusão-avaliativa*, em que há reformulação e/ou complementação da informação, para que a constatação inicial seja aceita pelo destinatário.

Essa configuração da seqüência explicativa pode ser alterada, quando o agente/produtor reconhece que ela é contestável. Nesse caso, ele pode fazer uso de um segmento misto, lançando mão da seqüência argumentativa com fins explicativos, é o que Bronckart (1999/2003, p. 234) considera de caráter dialógico da seqüência mista.

Esse fato é muito comum em textos monográficos, visto que toda seqüência ali utilizada tem fins argumentativos.

A *seqüência dialogal* tem a finalidade de estabelecer a interação comunicativa entre os interactantes envolvidos numa conversação, de forma a tornar os segmentos enunciativos dos agentes um todo coerente. Nesse intuito, a seqüência dialogal se organiza em três níveis: o primeiro, *supraordenado*, constituído de dois segmentos fáticos (abertura do diálogo: oi, como vai?, e encerramento: até logo!) e um *transacional* (no decorrer da conversação: - Você vai à festa? – Não.); o segundo, *trocas de turno*, responsável pela manutenção da conversa, das intervenções; e o terceiro, *os atos discursivos*, que compõem cada intervenção, os quais traduzem os propósitos do agente/ produtor frente ao(s) seu(s) destinatário(s).

A planificação de um conteúdo temático através desse tipo de seqüência é, numa concepção bakhtiniana, eminentemente para discursos primários. No entanto, podemos observar em discursos teórico-acadêmicos segmentos que podem refletir certo diálogo com o leitor, muito embora a troca de turno não aconteça na mesma unidade espaço-temporal, o interlocutor pode emitir sua resposta, opinião, comentário num outro momento e lugar, implicando, pois, no que Bakhtin denomina de atitude responsiva:

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado, (...) pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...), uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido (ou lido, grifo nosso) e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (ou do leitor) (1953/2003, p. .271-2).

Convém lembrarmos que, embora haja essa segmentação de seqüências e sua disposição de constituir mundos discursivos específicos, elas são analisadas conforme sua predominância na planificação do conteúdo temático de um gênero textual ou conforme as intenções do agente-produtor. Portanto, não é a classificação dos mundos do narrar e dos mundos do expor em si que determina o emprego de uma seqüência, mas o efeito que dada seqüência provoca no decorrer da semiotização do mundo ordinário no mundo virtual, tanto pelo agente-produtor quanto pelo destinatário da ação da linguagem.

A articulação coerente dessas seqüências para representação do mundo ordinário é decorrente diretamente da *base de orientação*, que definirá a elaboração textual do agente-produtor, a partir de um conjunto de decisões, as quais deverão ser planejadas, conforme a função social e os fins comunicativos dos textos. Nesse intento, o

agente/produtor ainda faz uso de **mecanismos enunciativos**, marcados por vozes e modalizações, a fim de orientar a sua posição enunciativa ao destinatário.

As vozes, segundo Bronckart (1999/2003, p. 326), "podem ser definidas como as entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado". São elas: as vozes dos personagens, as vozes de instâncias sociais, a voz do autor, seja narrador ou expositor, seja expressa direta ou indiretamente. Na verdade, essas vozes podem vir fundidas, de forma explícita ou implícita, o que explica o caráter polifônico do discurso:

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da 'alma' do falante, não pertence a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (BAKHTIN, 1953/2003, p. 327-8).

Em se tratando do texto acadêmico, a polifonia é explicitamente marcada pelo entrecruzamento de pontos de vista de autores diversos. E é essa junção de vozes que dá credibilidade ao discurso teórico. É justamente aí que reside grande dificuldade dos alunos produzirem seus textos na universidade, pois o agente produtor do DT carece além de um substancial grau de letramento acadêmico também o saber, querer e poder posicionar-se diante de vozes reconhecidas pela natureza científica de suas idéias. Assim sendo, é que em sua interpretação, o agente/produtor utiliza-se de modalizações discursivas, as quais revelam seu posicionamento discursivo.

Ao analisar o emprego das modalizações enunciativas, Bronckart (1999/2003, p. 330) argumenta que elas "têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático". Inspirado na teoria dos três mundos de Herbasmas (1987), ele apresenta quatro tipos de modalizações:

- As lógicas – avaliam alguns elementos do conteúdo temático, tendo por suporte critérios (ou conhecimentos) que fazem parte do mundo objetivo, estabelecendo condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. Elas são marcadas por tempos verbais do condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais: "Odete produziria talvez alguma mentira; ... É necessariamente isto ...; É evidente que a teoria filosófica ...

- As deônticas – avaliam alguns elementos do conteúdo temático, centradas nos valores, nas opiniões e nas regras do mundo social, deixando transparecer que estão de conformidade com as normas, com os direitos e obrigações sociais. Elas são lingüisticamente marcadas da mesma forma que as lógicas: Nunca se deve esquecer das obrigações para com os pais; É lamentável observar o descaso dos nossos governantes.

- As apreciativas – a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático é de procedência mundo subjetivo, estabelecendo julgamento, ponto de vista positivo ou não. São marcadas por advérbios ou orações adverbiais: Infelizmente, ainda não me livreí deste texto; Ainda que tente, esse trabalho não se torna interessante!

- As pragmáticas – favorecem a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de um ser pertencente ao conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) relativas às ações desses agentes no discurso, atribuindo a estes intenções, razões e capacidades de ação. Elas são lingüisticamente marcadas por auxiliares, tempos verbais do condicional, advérbios ou locuções adverbiais, orações impessoais: É lamentável que você não veja a nossa situação; Certamente você me dará o prazo que preciso; Se pudesse escolheria um outro trabalho.

Como percebemos, as modalizações são recursos discursivos que permitem um efeito especial ao nosso discurso. Elas são importantes para a textualização, no entanto o seu valor está nas nuances interpretativas, pois quando empregada excessivamente, pode ser interpretada como fuga do agente/ produtor diante da necessidade de se posicionar, de se responsabilizar pelo seu ponto de vista. Tanto isso é verdade que há textos em que elas quase não aparecem, quando não há relativização na apresentação do conteúdo temático, é tido como verdade inquestionável, até que se prove o contrário – obras enciclopédicas, manuais científicos. Por outro lado, elas são muito freqüentes em textos que possibilitam discussão ou avaliação – artigo científico, discurso político, manuais de história.

Diante de todos esses aspectos que envolvem a ação de linguagem, é que percebemos o quão difícil é ensinar uma língua, de maneira consciente e efetiva, pois isso requer além do domínio dos recursos lingüísticos, conhecer caminhos que favoreçam a organização discursiva, tanto em nível psicológico quanto social. Isso é o que faz Bronckart enfatizar que

A produção textual de qualquer texto empírico pode ser definida como o resultado da interface das representações sobre uma situação de ação de linguagem particular com as representações sobre as propriedades da intertextualidade, de antemão aí existentes (1999/2003, p. 338).

Esse fato é o que torna interessante o olhar pedagógico do ISD, porque ao se voltar para uma teoria que já nasce pautada numa didática para o ensino de língua, envolve não só reflexões epistemológicas, mas pedagógicas, direcionadas para o funcionamento consciente das práticas linguageiras. Esse dado é muito relevante, tendo em vista considerar os gêneros discursivos base para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita da língua, pois como bem diz Bentes,

O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo 'dono' de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de outras disciplinas (2005, p. 121).

Em vista disso, discorreremos um pouco sobre a importância do ISD, como fonte teórico-metodológica, para o trabalho com atividades acadêmicas, voltadas para ações discursivas conscientes, quando do uso da produção escrita, observando não só o aspecto lingüístico fragmentado, mas a sua constituição na história do agente/produtor e da sociedade em que está inserido. Enfim, um ensino de língua ancorado numa *base de orientação* consistente, em que considera, para se desenvolver a competência comunicativa, processos psicológicos e sociais, configurados em paradigmas lingüísticos, manifestados pela semiotização que o agente/produtor faz do mundo. É nessa perspectiva que analisaremos o efeito de uma orientação para a produção do texto monográfico, observando a apropriação da escrita acadêmica, no decorrer desse processo. Mas antes, discorreremos sobre alguns modelos de ensino da escrita e suas bases de orientação no ambiente escolar.

3.2 A base de orientação para o ensino de língua escrita

Foi a partir dos anos 80, aqui no Brasil, com o enfoque da lingüística aplicada, que um novo olhar foi direcionado para o curso de Letras. Estudos das mais diversas áreas – Antropologia, Sociologia, Psicolingüística, Filosofia, entre outras - vieram explicar os fatos lingüísticos, no início voltados somente para o ensino de leitura, tempos depois, para o de escrita. Mesmo com esses avanços, “persistiu um distanciamento entre os avanços nas pesquisas realizadas nas áreas envolvidas na formação do professor de língua materna e sua formação lingüística e pedagógica” (MATÊNCIO, 1994, p. 75).

Essa distância tem repercutido mais ainda no âmbito da pós-graduação, quando, por incrível que pareça, os alunos já deveriam apresentar conhecimento lingüístico/textual satisfatório, suas práticas de escrita ainda não correspondem àquelas exigidas pela academia, reflexo do modelo de ensino básico e acadêmico de língua, como podemos comprovar nas palavras de Guedes, ao falar das dificuldades de trabalhar a produção de dissertação:

Os alunos dos nossos cursos não estão habituados a esse trabalho nem à redação de um texto de maior fôlego, que nada tem em comum com os trabalhos escolares (...) enfrentam problemas consideráveis já no nível da escrita, arte para a qual não foram preparados e cujas regras elementares lhes são, no mais das vezes, completamente desconhecidas (1996, p. 133).

A pergunta que fazemos é o que a escola tem feito que até mesmo nas universidades os alunos adentram e saem sem o devido domínio da língua escrita padrão, objeto maior de ensino-aprendizagem escolar. Acreditamos que um dos fatores é a inadequada ou insuficiente orientação que os professores têm destinado ao ensino da escrita, decorrência, muitas vezes, da precariedade da formação acadêmica recebida e das condições sócio-cultural e escolar que permeiam a vida profissional desses educadores.

A base de orientação para o ensino da escrita só veio sofrer transformações significativas com a concepção interacionista da linguagem. A partir de Bakhtin (1929/2004), a língua passa a ser concebida como discurso e, nesse caso, é a enunciação determinante para a efetivação da comunicação. É por meio da enunciação, pois, que se convence, se contraria, se concorda, enfim se emprega atos de fala para agir com e sobre sujeitos sociais, constituídos de historicidade e ideologias. Assim sendo, a língua não é nenhuma abstração, tão pouco homogênea, ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (p. 124). Em vista disso, entra em cena a idéia de contexto imediato e de contexto sócio-histórico ideologicamente

constituído e, assim, o caráter dialógico da linguagem, posto que toda palavra procede e se dirige para alguém, dentro de um horizonte social de uma época ou de um grupo.

Todos esses fatores envolvem situações comunicativas orais e/ou escritas, sendo, portanto, essencial a presença de textos reais na sala de aula, instrumento de atividades interdependentes de leitura, produção de texto e análise lingüística, (CARDOSO, 2003), para o efetivo processo de ensino-aprendizagem da língua.

Nesse sentido é que, desde os anos 80, do século passado, um volume muito grande de trabalhos de correntes variadas de cunho interacionista apresenta contribuições relevantes para o ensino da escrita. Dentre estas temos a Psicologia cognitiva, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, o sócio-interacionismo discursivo, entre outras, que convergem para a noção de letramento.

A Psicologia cognitiva defende a escrita enquanto processo, cujas etapas de planejamento, escrita e reescritura se intercomplementam a fim de determinar a clareza comunicativa.

Na escrita, em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas – daí a necessidade de rascunhos. A evolução do rascunho para cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho (VYGOTSKI, 1934/2005, p. 179).

Esses diferentes procedimentos evitam improvisações e inadequações lingüísticas e textuais, além de favorecerem para o amadurecimento do escritor, conscientizando-o sobre o que e como dizer, conforme o seu interlocutor e a situação comunicativa. Apesar da importância desses diferentes momentos para a apropriação da escrita, o que ainda percebemos nas nossas salas de aula é o pouco compromisso com o ensino-aprendizagem da escrita. Alguns professores alegam, entre tantas razões, o pouco tempo para o volume de conteúdos curriculares, despreparo para a atividade de escrita, condições desfavoráveis das escolas, bem como incompetência do aluno. Tudo isso resulta na acomodação do aluno, enquanto sujeito-escritor, prejudicando o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

As implicações dessa orientação inadequada para produção textual incidem na falta de habilidade dos alunos com a escrita, por sinal, bem notada nas universidades, onde se prioriza o texto acadêmico, gênero de maior elaboração, o que vem culminar com o posicionamento de Guedes (1996), anteriormente citado.

Essa visão interacionista da linguagem possibilitou à Lingüística Textual (LT), aqui no Brasil, através de estudiosos como Fávero e Kock (1988), Kock e Travaglia (1991),

Marcuschi (1993), entre outros, um olhar para o funcionamento da língua, para a produção e a compreensão dos textos em uso, ou seja, buscaram-se explicações na pragmática, evidenciando a importância do contexto de uso. Assim, a LT trouxe sua contribuição com os fatores de textualidade para a construção de sentido do texto, quais sejam: intencionalidade e aceitabilidade (centrados nos interlocutores), situacionalidade (centrado no contexto imediato de produção), intertextualidade (no cruzamento com outros textos), a focalização (no compartilhamento de conhecimentos). Além desses fatores, ainda são considerados para a produção e compreensão textual os aspectos: *formal*, responsável pela conexão entre orações, frases e parágrafos, representada pela coesão textual, e o *semântico-conceitual*, que busca as conexões de sentido entre as informações intra e extratextuais, representado pela coerência.

A grande contribuição da LT para o ensino da escrita se deve ao seu caráter interdisciplinar, em função das várias perspectivas que aborda. A partir dela, ampliaram-se estudos de áreas diversas, entre as quais as de cunho sociolinguístico, psicolinguístico, sociointeracionista e da Análise do Discurso, todas considerando o funcionamento da língua, pondo em relevo, portanto, toda uma organização social que envolve o sujeito-intérprete-enunciador. Em decorrência disso, o ensino-aprendizagem na escola deveria ter um olhar além das fronteiras escolares, deveria estar associado ao social, pois entendemos com Matêncio (2002, p. 32) que “não se pode acreditar que um indivíduo está à parte dos processos sócio-histórico-culturais ao longo de sua socialização”. Em vista disso, a LT apresenta limitações, vez que se fixa no texto e pouco se inclina a explicar a sociedade, a história etc, elementos que são melhores esclarecidos com a Análise do Discurso (AD).

Dada a característica de processo para construção textual, a AD traz em seu bojo implicações relevantes quando acrescenta ao aspecto social o valor de ideologia constitutiva do ser social. Para a AD, o que está em jogo não é a produção de texto em si, mas a construção de discurso - “lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas de discurso...” (CARDOSO, 2003, p. 32). Assim sendo, a AD traz uma contribuição importante para a noção de sujeito e de lugar discursivo, constituintes cruciais da comunicação, principalmente da modalidade escrita, que requer mecanismos linguístico-textuais pontuais que representem na materialidade do texto aspectos abstratos do sujeito-escriptor, o que reconhecemos como autoria. Dessa forma, cabe à escola levar o aluno a dominar os diferentes universos linguístico-culturais, a fim de torná-los qualificados para o exercício de diferentes discursos, sejam eles escolares, jornalísticos, políticos, religiosos,

ou seja, os que fazem parte do mundo social tecnológico. Mas será que a aplicabilidade dessas correntes de estudos acontece efetivamente?

O que fica evidente é que a partir da LT o texto é eleito nas aulas de língua como objeto de ensino, no entanto as orientações da LT são melhor utilizadas no ensino de leitura, ficando a atividade de escrita ainda sob as influências da gramática tradicional. Isso implica numa grande contradição, quando os cursos de Letras de várias universidades, desde a década de 80, vêm demonstrando estar em consonância com os estudos de ponta, mas os seus assistidos quando saem para o campo de trabalho tendem a uma prática de pouca representação, principalmente no tocante à escrita. Uma explicação plausível é a peculiaridade da própria escrita, ela, por envolver fatores mais do que lingüístico-formal, requer um processo lento e contínuo de (con)textualização e re(con)textualização, observando o pragmatismo do discurso. Por assim ser, fazemos nossas as palavras de Signorini:

No bojo das práticas de comunicação social, a escrita é compreendida, portanto, como um modo de intervenção na/pela linguagem, numa dada conjuntura sociocultural e histórica, e, portanto, numa dada dinâmica multifacetada e complexa, envolvendo objetivos, recursos e instrumentos variados não só os de natureza propriamente tecno-formal, como código e as tipologias textuais, por exemplo, e não se trata apenas de uma intervenção num 'contexto' preexistente, mas de uma forma de ação que tanto é constituída e moldada pela conjuntura sociocultural e histórica e pela dinâmica das relações sociais quanto constitui e molda essa conjuntura e essa dinâmica (2001, p. 126).

Entender a prática de escrita dessa maneira é considerar, para tanto, aspectos externos e internos do processamento discursivo. É entender como Vygotski (1934/2005), que há necessidade de um período de maturação, a partir do qual o aprendiz possa se conscientizar do seu aprendizado para poder desenvolvê-lo. Daí a importância de se trabalhar a escrita com textos sociais cotidianos, de forma que os conceitos do senso comum, paulatinamente, possam ser instrumentos para a aquisição de conceitos científicos. É nos assegurando neste posicionamento que entendemos que a escrita acadêmica só pode ser desenvolvida com o amparo do conhecimento da escrita escolar nos níveis secundários, pois a universidade em si não dá conta da apropriação da escrita no sentido amplo e genérico, para isso existe a escola de Ensino Fundamental e Médio, e isso poderia ser bem trabalhado com a proposta de ensino baseada nos gêneros textuais - perspectiva do sociointeracionismo -, estudada nas universidades desde a década de 90. Nesse propósito, nos ancoraremos nos pilares teórico-metodológico do interacionismo sócio discursivo (ISD), por acreditarmos, como Bronckart (1999/2003), que para o desenvolvimento do pensamento/competência comunicativa, há que se trabalhar

na escola ações de linguagem voltadas para o emprego real da língua e, para tanto, observar as condições de produção textual, considerando não só aspectos situacionais e de textualização, mas sobretudo os enunciativos, pois é através destes últimos que reconhecemos a posição sócio-político-ideológica do agente/produtor, principalmente no que concerne a textos acadêmicos, devido ao grau de profundidade exigidos por esses tanto de elaboração discursiva quanto de conhecimento temático. Assim sendo, observaremos a contribuição do ISD para o ensino de escrita de texto monográfico, visto esse gênero textual exigir do agente/produtor acentuado conhecimento do conteúdo temático e domínio da língua, nos mundos do NARRAR e do EXPOR, já que se trata de um gênero misto, produzido na modalidade padrão, o que implica consciência plena sobre esta ação de linguagem. É o que veremos a seguir.

3.2 O ISD e o ensino da escrita acadêmica de texto monográfico

O gênero monográfico embora pertencente ao mundo do expor, conforme Bakhtin (1953/2003) numa concepção bakhtiniana, apresenta estrutura mista e, por isso, requer do agente/produtor estratégias variadas de leitura e escrita. Podemos dizer que, antes de se elaborar o texto monográfico, o agente/produtor desenvolve consecutivamente estratégias de três tipos, que envolvem também a produção de outros gêneros que irão dar sustentação à elaboração do texto monográfico.

Primeiro desenvolve estratégias de leitura do tipo: seleção de textos por tema ou autores, identificação de objetivos, idéias principal e secundárias, argumentos, tudo para reservar informações relevantes para futura aplicação no texto monográfico. Segundo, para reservar essas informações, recorre à elaboração de resumos ou fichamentos, que demandam outras operações mentais, tais como de apagamento e substituição¹⁵, operações essas que resultarão na construção de um texto autônomo na ótica bronckartiana. Em terceiro, o agente/produtor deverá empregar as informações selecionadas, através do confronto com as de outros autores, frente aos quais deverá se posicionar, o que o faz passar de um processo de produção autônoma para um processo implicado, nesse caso, já diante da elaboração de um novo gênero, o da resenha crítica. Acrescentemos ainda que todos esses passos devem estar consoante normas científicas, o que induz a um outro conhecimento, restrito à academia.

¹⁵ A esse respeito ver MACHADO, Anna Rachel de. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M^a A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2002, p. 138 – 150.

Como podemos ver, o gênero monográfico exige um domínio amplo de leitura e escrita próprias de um letramento sofisticado, que exige operações mentais complexas, construídas pela fala interior, aquela que organiza o pensamento, para em seguida ser exteriorizado através das palavras (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 184-6). Nesse ínterim, o agente/produtor necessita organizar seu discurso por meio de enunciados, através dos quais se faça emergir o diálogo teórico, fonte maior da argumentação monográfica. Essa nossa reflexão é confirmada por SOUZA, quando afirma que

Na produção do gênero dissertação, evidencia-se a predominância da situação internalizada pelo agente-produtor, em virtude desse agente, ao produzi-lo, emitir o seu ponto de vista sobre determinado tema, estabelecendo relações ente impressões sociais internalizadas, demonstrando maturidade intelectual ao se posicionar sobre o tema proposto (2003, p. 168).

Por ser um texto de alta complexidade de produção, o texto monográfico exige também uma *base de orientação* ampla, profunda, através da qual o agente/produtor se conscientiza dos passos discursivos que irá construir. Nessa construção, o agente/produtor está subordinado a um contexto de produção; apresenta uma autonomia rebuscada de implicação, já que se trata de um texto misto; emprega mecanismos de textualização seletivamente escolhidos; por fim, anuncia-se enquanto sujeito social, político e ideológico, de forma a marcar sua autoria no seu texto, por meio dos mecanismos enunciativos.

Em vista desses aspectos, acreditamos que o ensino da escrita acadêmica, voltada para a produção de monografia especialmente, ancorado nos parâmetros teórico-metodológicos do ISD, favorecerá uma aprendizagem real, de forma a conscientizar o aluno de que fatores externos e internos determinam a produção textual, vez que analisaremos aqui a *ação da linguagem*, proposta por Bronckart (1999/2003). Esta ação da linguagem se refere à semiotização dos discursos em textos. Portanto, “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999/2003, p. 42). Assim, para explicitar melhor esse processo de produção do texto monográfico, tomamos por empréstimo os quadros apresentados por SOUZA (2003) ao demonstrar as características do gênero dissertativo, através dos fatores externos de produção - contexto de produção, plano discursivo e plano das propriedades lingüístico- discursivas - e dos fatores internos de produção - mecanismos de textualização e enunciativos do gênero monográfico -, os quais constituem a *base de orientação* para a elaboração textual e, conseqüentemente, para a apropriação da escrita acadêmica.

a) Do contexto de produção

O contexto de produção corresponde aos elementos do mundo físico onde esse gênero textual é produzido, assim se circunscreve à universidade ou faculdade. O agente/produtor é aluno de graduação ou pós-graduação lato sensu, que produzirá um texto para fins acadêmicos, deixando claro para o aluno o lugar social do produtor (ele mesmo) e dos leitores ou destinatários do seu texto, como demonstraremos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Contexto de produção

PLANO DA SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM	CONTEXTO DE PRODUÇÃO
	<p>CONTEXTO FÍSICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar de produção: Universidade ou Faculdades. • Momento de produção: período de final de curso de graduação ou em Cursos de Especialização (Pós-graduação lato sensu). • Produtor: aluno concluinte de cursos do ensino superior ou fazendo curso de Especialização. • Leitor: indivíduo com formação acadêmica (alunos ou professores) interessados na temática abordada no texto. <p>CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar social: A universidade ou faculdade responsável pelo introdução do aluno no mundo da pesquisa, com o objetivo de desenvolver sua competência intelectual/investigativa/textual. • Papel social do produtor: aluno-produtor, que expressa um problema e procura explicações para compreendê-lo ou, quem sabe, apontar possível solução, ao mesmo tempo que dialoga com autoridades reconhecidas da área de estudo em foco. • Posição social do leitor: o professor-orientador desempenha o papel de leitor, promovendo o primeiro momento dialógico, bem como atua como mediador no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. • Objetivos: é promover a defesa de uma pesquisa, através da interação de vozes diversas, reconhecidas pelo meio intelectual, ou demonstrar a eficácia de uma metodologia ...

Como o quadro demonstra acima, o plano de ação da linguagem no texto monográfico limita-se a instituições escolares no nível de graduação ou pós-graduação, com o objetivo voltado para a pesquisa, e, assim sendo, promoverá o aluno (agente/produtor) a status de pesquisador, de cientista ... Para tanto, ele necessita de aprofundamento teórico, de desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas, mesmo porque o seu leitor ou interlocutores será (ão) sujeito(s) qualificado(s) tanto ou

mais do que ele. Em consequência, ele deverá se empenhar para corresponder às exigências desse modelo de gênero, por isso mesmo que esta situação de produção deve acontecer quando o aluno já é (ou deveria ser) capaz de produzir textos mais densos, ou seja, no final de um curso de graduação.

b) Do plano discursivo

O plano discursivo corresponde à organização argumentativa do texto, logo a ordenação dos enunciados deverá se apresentar numa relação de interdependência, de forma a explicitar as representações do mundo ordinário – visão de mundo, crenças, valores do agente/ produtor (aluno). Além disso, é neste plano que o aluno precisa demonstrar conhecimento suficiente do tema e argumentos relevantes para conquistar a adesão do seu leitor sobre o ponto de vista que está sendo desenvolvido. É neste plano que se percebe o domínio lingüístico/textual/comunicativo do aluno, por isso a importância do orientador para conduzir o processo de escrita, ou seja, o ler, o escrever e o reescrever constante até atingir os padrões necessários desse gênero textual, como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 4 – Plano Discursivo

PLANO DISCURSIVO
<ul style="list-style-type: none"> • O gênero monográfico é do mundo do EXPOR (Bakhtin, 1934/2003), porém podemos caracterizá-lo como texto misto, constituído de seqüências dissertativa, narrativa e descritiva, mas todas com fins argumentativos. • A estrutura composicional indexada à organização linear, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão; capítulos. • O raciocínio lógico conduz o desenvolvimento temático, este último deverá ser marcado pelo discurso teórico, logo autônomo em relação à situação de produção. • O agente/produtor deverá demonstrar conhecimento do tema, através de fontes teóricas, as quais darão sustentação ao ponto de investigação da pesquisa. • Mesmo prevalecendo a autonomia do discurso teórico, o texto pode apresentar situações que destacam a implicação do agente/produtor. Esta nuance é verificada por meio do estilo empregado, uma vez que os processos discursivos manifestarão o momento histórico-social vivenciado pelo agente, bem como a ideologia que o constitui como sujeito social. • O plano discursivo também favorece ao leitor apreender o tema e reconhecer o comprometimento ou não do agente/produtor, até mesmo sua vinculação à determinada instituição ou área teórica.

Como podemos perceber, o plano discursivo orienta para a organização textual, tanto da composição de suas partes quanto da construção discursiva do tema, deixando-se entrever as manifestações constitutivas do sujeito, por meio de pistas enunciativas. É portanto, através dos processos discursivos, nas palavras de Souza, que se

revelam tanto o momento histórico-social, vivenciado pelo aluno-produtor, como a manifestação da ideologia das instituições sociais com a qual esse aluno interage. Portanto, o mundo formal manifesta-se no processo discursivo, por meio de simbiose entre a língua e a história, em que as formações ideológicas, por meio da materialização da língua, promovem o processo da construção de sentido, concretizando o discurso por intermédio da produção do texto (2003, p. 174).

Em vista disso, o ensino com essa base de orientação proporciona, além da conscientização sobre o que dizer numa produção textual, também deixa claro para o agente/produtor como utilizar a língua para realçar o sentido que se está desejando. Vale salientar ainda que tudo isso contribui para que o aluno vá pouco a pouco construindo sua marca discursiva, construindo-se enquanto sujeito dos seus dizeres, identificando-se por meio do seu estilo, através do qual movimentava sua argumentação de forma a conquistar o seu leitor e, ao mesmo tempo, ir se estabelecendo no ambiente intelectual, como é o caso da universidade. Mas para isso, o aluno há também de desenvolver sua competência lingüística, uma vez que a monografia é elaborada empregando o dialeto¹⁶ padrão, modalidade mais sofisticada da língua, que demanda um conhecimento acentuado das propriedades lingüístico-discursivas.

c) Do plano das propriedades lingüístico-discursivas

Esse plano orienta o agente/produtor para o emprego consciente das estruturas lingüísticas que compõem os discursos do texto. Embora seja considerado o gênero monográfico como misto, ele tem sua argumentação linear ancorada no discurso teórico, por isso apresenta, a priori, certa autonomia da situação de produção. Decorre daí emprego de recursos lingüísticos que salientam certo não comprometimento do agente/produtor, como vemos abaixo.

¹⁶ As expressões dialeto padrão, modalidade padrão e modalidade culta da língua são empregadas com o mesmo sentido.

Quadro 5 – Plano das propriedades lingüístico-discursivas

PLANO DAS PROPRIEDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Emprego da modalidade culta da língua. • Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (embora, como, mas, ainda ...). • Presença de verbos explicitando a relação causa-efeito (ocasionar, suscitar, causar...), além de verbos discende (afirmar, dizer, declarar ...), além de modalizações lógicas (tempo verbal do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais ...). • Predominância das formas verbais no presente atemporal, indicando afirmações de valor universal. • Predominância de frases declarativas, com baixa densidade verbal, bem como tipos de frases que ressaltem a argumentação como as assertivas e as interrogativas. • Formação de uma estrutura específica, relacionando argumentos para uma dada conclusão, com a presença de um verbo auxiliar na construção da proposição. • Emprego da pessoa verbal indicando envolvimento ou não com a situação de produção (3ª do singular, 1ª do plural ou até 1ª do singular)¹⁷. • Frequência de anáforas nominais e/ou pronominais ou ainda dêitica intratextual (essa, isso, aqui ...).

Observando o quadro acima, percebemos que as marcas lingüísticas realmente levam a uma autonomia discursiva, no entanto vale ressaltar certa ambigüidade ao se empregar algumas marcas. Por exemplo, o uso da 1ª pessoa plural por si só já transparece uma implicação do agente/produtor, sem falar que a 1ª pessoa do singular já circula pelo meio acadêmico da área do conhecimento social e lingüístico sem nenhum constrangimento, enquanto a 3ª pessoa do singular, ícone da impessoalidade, há muito vem caindo em desuso, salvo em algumas áreas do conhecimento ainda marcadas pelo positivismo científico. Existe também um afrouxamento das normas, as estruturas verbais já são empregadas mais próximas à linguagem social bem elaborada do cotidiano; expressões nominais de uso mais subjetivo hoje são presença constante em textos acadêmicos. Ou seja, a autonomia tão falada do discurso teórico não é intransponível, cada vez mais ela é invadida por marcas do sujeito social. O que queremos ressaltar é que ao chamar a atenção para esses traços lingüísticos, o orientador trabalha também as normas da língua, mas na sua efetividade de uso, não se restringindo a um estudo metalingüístico da linguagem, baseado em estratégias de memorização de regras, sem mostrar o seu valor textual e discursivo.

Além desses aspectos, ainda existem os mecanismos de textualização responsáveis pela progressão temática, explicitados através da conexão – marcando as articulações de frases, períodos, parágrafos do texto (antes de, depois, além disso, de

¹⁷ As publicações mais recentes de textos científicos ou de divulgação científica têm descaracterizado a impessoalidade discursiva, migrando este gênero do não implicado para o implicado.

fato, por fim ...); coesão nominal – mantém uma relação de co-referência com unidades linguísticas (esse modelo de ensino, padrões educativos ...) e a coesão verbal – predominância do presente atemporal, para marcar uma verdade inquestionável. Porém, dado o caráter misto da monografia, nos momentos do discurso narrativo, há frequência considerável do pretérito imperfeito; além disso, por ser um gênero cujos agentes/produtores não estão emancipados discursivamente, ainda há presença constante da forma condicional do verbo.

Os mecanismos enunciativos estabelecem as ações pragmáticas, são verificadas nas expressões que implicam julgamento, avaliações, opiniõesEsses mecanismos determinam as vozes enunciativas (vozes institucionais, do autor, de personagens) ou ainda são representados pelas modalizações discursivas (*lógica* - é necessário uma base de orientação consistente para o ensino de língua...; *deôntica* - como os alunos não são bem orientados nas aulas de língua, deve-se procurar alternativas ...; *apreciativa* - infelizmente, a escola não conhece ainda o ISD ...; *pragmáticas* - ... mas as mudanças devem ser efetivadas pela escola como um todo ...).

Sem dúvida que o ensino de língua, principalmente de produção textual, requer uma gama de conhecimentos que se incorporam na elaboração discursiva. São conhecimentos temáticos, de gêneros textuais, de formação discursiva imbuída de ideologia e historicidade do sujeito e tantos outros fatores que não são lembrados na sala de aula. Principalmente porque nosso ensino ainda acontece de forma fragmentada, sem uma contextualização temática mais profunda, sem a predominância de se trabalhar o desenvolvimento da habilidade comunicativa, sem se valorizar o agente/produtor como dono do seu discurso, mostrando quando se deve elaborar um discurso implicado ou não, quando é um discurso conjunto ou não.

No caso do texto monográfico, a necessidade ainda é maior, uma vez que se trabalha com a disjunção, mas ao mesmo tempo exige-se do aluno tomada de posicionamento. É ali que o agente/produtor tem de mostrar que existem muitas vozes ressoando verdades e ele tem de considerar algumas e relegar outras, a partir do momento em que se escolhe uma linha teórica para sustentação do que se está apresentando. Sem contar que ele precisa se apropriar das condições lingüísticas e discursivas na modalidade padrão que pode não ser a do seu cotidiano. Trabalhar com a *base de orientação* apresentada por Bronckart (1999/2003) é um recurso teórico-metodológico para a apropriação da escrita acadêmica, já que possibilita um trabalho integrado em que orientador e aluno vivem naquele momento uma situação conjunta na elaboração do texto empírico, favorecendo um construir e reconstruir constante, é isso que queremos mostrar no próximo capítulo, na análise dos dados.

CAPÍTULO IV

TRILHANDO O CAMINHO DOS DADOS

Vamos analisar neste capítulo os resultados que foram selecionados no decorrer do processo investigativo. Como temos dois ângulos que convergem para o fazer pedagógico da aluna-professora – um enquanto discente e outro enquanto docente -, dividiremos a nossa análise em três momentos significativos para a pesquisa. O primeiro representa a situação vivenciada pela aluna-professora na sua docência, antes da nossa orientação; o segundo está relacionado à orientação direta da construção do texto monográfico, e o terceiro, à docência da aluna-professora, depois da orientação recebida no decorrer na elaboração monográfica.

4.1 A docência no primeiro momento

Denominamos de primeiro momento da docência o período anterior à nossa orientação, de modo que voltamos aqui o nosso olhar para as ações desenvolvidas pela equipe pedagógica da prefeitura da cidade de Massaranduba, localidade onde se encontra a escola em que a aluna-professora atua. Acreditamos que a análise dessas ações é relevante, uma vez que nos propusemos averiguar o reflexo de uma orientação muito pontual. Logo, analisar esse período é crucial, para compararmos com a etapa final da nossa pesquisa, correspondente ao período da docência da aluna-professora, quando já não mais se encontrava sob a nossa orientação. Procurávamos, assim, garantir a pertinência da nossa reflexão sobre os futuros resultados do nosso trabalho. Os dados considerados aqui são constituídos do plano de curso, documento único empregado pela equipe pedagógica, segundo depoimento do nosso sujeito; algumas ações desenvolvidas, resultantes desse plano; e depoimentos da aluna-professora.

Do plano de curso

O plano de curso é elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e distribuído para todo o corpo docente, seja de escola urbana seja da rural, para orientar as ações que irão ser desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Ele é distribuído na 1ª reunião de planejamento pedagógico, no início do ano, logo é entregue antes de se iniciarem as aulas, com o propósito de dar um perfil de unidade ao ensino. Nesse caso, podemos verificar já dois pontos importantes que necessitam de reflexão.

Primeiro, a elaboração de um plano de ensino subordina-se ao planejamento, que, por sua vez, requer um trabalho conjunto da equipe técnica com o corpo docente para, a partir do conhecimento da realidade escolar, deliberarem-se ações voltadas para a aprendizagem efetiva do aluno. E isso implica também eleger uma base teórica de sustentação que possa orientar não só para a resolução de problemas, mas proporcionar ações pedagógicas coerentes com os objetivos do ensino-aprendizagem, podendo até mesmo ser instrumento de reflexão do professor.

Segundo, se há um descompasso entre planejamento e elaboração do plano, não há clareza dos objetivos de ensino, o que torna o plano de curso sem funcionalidade e, conseqüentemente, uma prática pedagógica improvisada. Fatos como esses podem ser compreendidos como descaso, descompromisso, ou, no mínimo, desconsideração para com os professores, pois se não há uma elaboração conjunta, eles podem se sentir incapazes de organizar suas próprias ações. Tal atitude além de fugir da concepção democrática escolar, revela falta de objetividade nas reuniões de planejamento, o que é confirmado pelo depoimento da aluna-professora:

EXEMPLO 1: 4º ENCONTRO (30.04.06)

P: Então ...leu o texto que eu passei ... o de Marcuschi?

AP: Professora... não deu tempo ... foi semana de prova ...

P: Então...vamos aproveitar pra gente falar um pouco do teu planejamento ...tá bom?

AP: ... é ... o planejamento da prova?

P: ... o planejamento de ensino plano de curso plano de aula

AP: uhum...

P: Você costuma planejar suas aulas?

AP: Só quando a secretaria marca ... assim no início de cada bimestre todos os professores da prefeitura vão e aí lá a coordenadora é só uma pra rede toda ...ela entrega logo no início do ano um plano com o conteúdo do ano inteiro ...

P: Então já vem o documento pronto?

AP: É.

P: Como vocês discutem o plano?

AP: Não ... a gente recebe e depois sempre elas lêem um texto ... desses de revista pra gente refletir sobre o que a gente tá fazendo e depois ela faz uma dinâmica ... é só.

P: Mas você falou que tem encontros bimestrais ... como é isso ...é ... como eles se realizam?

AP: sim mas é mesmo que não ter ... porque é assim ... a gente vai ... aí elas lá perguntam o que a gente fez... é ... se os alunos aprenderam ... se eles gostaram ... depois a gente faz uma dinâmica... lê um texto ... é isso.

(...)

P: Você lembra que eu pedi pra você trazer um plano de aula ou de unidade... o plano de curso ...aquele que vocês elaboraram no início do ano letivo ...

AP: lembro...lembro que...só que a gente num elaborou nenhum ... porque é assim ... lá quando é nas reuniões ...a gente só faz discutir ...discute assim por alto ..às vezes não dá nem tempo discutir tudo ...meu plano de aula quem faz sou eu ...porque de acordo com o que eu sei ... com a realidade da minha turma ... o que minha turma precisa ...

P: então você faz o seu plano ...

AP: Eu vou selecionando ...

P: Selecionando onde?

AP: No livro... pelo conteúdo do livro...e às vezes ...assim... quando num num assim é muito interessante ...que eu acho que num vai ... assim ...a gente vai perder tempo....que eu vejo quea gente vai substituir por outra que eu vejo que...que é mais importante...

O comentário acima nos leva a compreender que essas reuniões pouco ou nada contribuem para um ensino orientado. O professor, em tese, sem uma formação continuada, fica determinado a seguir o mesmo programa de há anos, ou as orientações do livro didático adotado (LD), ou seja, um ensino solitário e repetitivo. Este fato vem comprovar que a idéia de unidade é uma utopia, pois cada ambiente escolar é único. Tanto é que a aluna-professora sente a necessidade de procurar alternativas, mesmo que sejam um tanto quanto aleatórias ou improvisadas. Essa tentativa de ir realizando as aulas de acordo com as necessidades imediatas, sem uma linha condutora para um *feedback*, oculta a real situação de aprendizagem dos alunos, bem como dificulta uma avaliação sobre a eficácia da teoria de suporte pedagógico. Esse fato pode ser interpretado pelas indecisões presentes num dos nossos encontros:

EXEMPLO 2:

No livro... pelo conteúdo do livro...e às vezes ...assim... quando num num ... assim é muito interessante ...que eu acho que num vai ... assim ...a gente vai perder tempo....que eu vejo quea gente vai substituir por outra que eu vejo que...que é mais importante...

A fala da aluna-professora apresenta neste ponto incerteza, nervosismo, dado este que pode ser um reflexo de um ensino improvisado, mas, por outro lado, também demonstra coragem de fazer, mesmo que sozinha, à sua maneira, mas procurando caminhos! Um outro dado relevante é a composição textual do plano de curso, que, por não ser funcional, é desprezado, pois não apresenta realmente as ações teórico-metodológicas que deveriam orientar o desenvolvimento da prática pedagógica, como podemos verificar abaixo:

Quadro 5 – Plano de Curso

PLANO DE CURSO¹⁸	
3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
<p>1º BIMESTRE Unidade 1: Qual é o seu nome?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marca registrada que não escondemos. Regina Perillo. - Por que a gente não pode escolher o próprio nome? Flávio de Souza. - Carteira de identidade. - Beatriz, Mariana, Bartolomeu Campos Queirós - Olívia Pirulito, Cristina Porto. 	<p>1º BIMESTRE Unidade 1: Juntar e colecionar: Mania de muita gente</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mochila de Mariela, Gláucia Lemos - Coleções - Uma cortina colorida que não sai do lugar, Inês Amorim - Telecartofilia, Alair Ribeiro - O menino maluquinho, Zivaldo - Me dá um selinho, Ana Holanda - Cartaz - Colecionador de cheiros, Roseana Murray
<p>2º BIMESTRE Unidade 2: É jóia ou é uma chatice?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A grande novidade, Elias José - Irmão menor, Pedro Bandeira - Irmão menor, Cláudio Thembas - Irmão do meio, Lilila G. Calmon - Você quer deixar seu pai nervoso? Flávio de Souza - Picolé Kibon - Chiquita, Miguel Paiva - Para escapar do ciúme - Eles são donos da casa. Lavínia Fávero. 	<p>2º BIMESTRE Unidade 2: Papéis que vencem distâncias</p> <ul style="list-style-type: none"> - saudades de escrever, Juliana Tourrucco - Endereço certo não é erro - Cartas para Monteiro Lobato - Tem uma história nas cartas de Marisa, Mônica Stahel - Os carteiros, Roseana Murray - Quando o carteiro chegou, Luciana Moraes - Pesadelo dos carteiros, Tacyana Arce
<p>3º BIMESTRE Unidade 3: Bichos de estimação: de todo jeito é feitiço!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bicho de todo jeito é feitiço, Edy Lima - Menino cria animais assustadores, Cláudia Varela - Lagarto, aranha, cobra - Os pássaros, o tucano. Thiago de Melo 	<p>3º BIMESTRE Unidade 3: Água na terra, água no céu</p> <ul style="list-style-type: none"> - A água - A água, Millôr Fernandes - Fecha a torneira, Francisco A. Esteves - Economia de água. Não desperdice! - O mar e a lagoa, Zivaldo - A causa da chuva, Millôr Fernandes - Chuva, Fernando Paixão - Tempestade, José de Nicola - Convite, José Paulo Paes
<p>4º BIMESTRE Unidade 4: Você acredita? Mistérios e crendices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Longuinho, Luís da Câmara Cascudo - O negrinho do pastoreio, Heloísa Prieto - O negrinho do pastoreio, Elias José - Pedrinho, tio Barnabé, o Saci, Monteiro Lobato - Como se pega um Saci, Monteiro Lobato - O folclore do Mestre André, Marcelo Xavier. 	<p>4º BIMESTRE Unidade 4: Isto pode ser aquilo: Há muitos jeitos de ver!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma história de Dom Quixote, Moacyr Scliar - O outro príncipe sapo, Jon Scieszka - Pablo Picasso, Mike Denardin - Homem-aranha - As cores e as palavras, Elias José - Domingo, Elias José - Textos – Imagem, Millôr Fernandes - Mônica Versiani Machado e Edson Barroca

¹⁸ Lembramos que a exposição dos dois planos é devido à sala em observação ser multisseriada.

Fácil percebermos que os dois planos apenas apresentam as unidades do LD adotado, sem nenhuma orientação das ações que deveriam ser desenvolvidas, sequer apresentam os itens - ementa, objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos, avaliação -, são elementos norteadores para assegurar o desempenho do professor e, conseqüentemente, desenvolver sistematicamente competências e habilidades que promovam a aprendizagem do aluno. Não queremos, aqui, exaltar as formalidades pedagógicas, mas um planejamento mínimo é necessário para evitarmos a constante improvisação na sala de aula. Também não defendemos o ensino "fechado", sem margem para a criatividade e a flexibilidade, mas entendemos que, se o material é bem elaborado, facilita até mesmo as adaptações que todo e qualquer plano possibilita. Portanto, o plano de curso deve apresentar conteúdos e atividades preestabelecidos para serem "adaptados aos interesses, capacidades e necessidades dos alunos", respeitando-se, é claro, os princípios gerais de cada disciplina (GURGEL, 2003, P. 67).

Um outro dado sobre o qual devemos também refletir é a limitação ao LD, pois ela pode prejudicar ainda mais o desempenho do professor, quando esse material não é bem entendido por ele, como constatamos ao investigarmos a avaliação da aluna-professora sobre o LD utilizado em sala de aula:

EXEMPLO 3:

P: Qual o livro didático adotado na escola?

AP: Esse novo de Magda Soares, o de Letramento.

P: Você gosta da proposta do livro?

AP: Não.. a proposta dele é muito distante da nossa realidade, é preciso a gente estar adaptando o tempo todo. Ele trabalha muito com a região sul e sudeste ...

(...) não gosto desse livro, porque ele só traz texto e não trabalha gramática e eu não tenho muito material pra tá indo buscar eu acho que isso prejudica muito o trabalho ... pra melhorar eu trabalho com bilhete ... receita de bolo ... mando os alunos recortarem textos de revistas velhas ... porque aqui só temos material já usado ...

Apesar de o LD adotado apresentar uma proposta inovadora, pois se fundamenta no sociointeracionismo e na concepção de língua como interação, a aluna-professora não a entendia, porque lhe faltava conhecimento teórico suficiente, para desenvolver ações conscientes e eficazes. Isso fazia com que desenvolvesse ações dissociadas das do LD, como constatamos a partir das anotações feitas em seu diário pessoal, documento este que já era utilizado como prática da aluna-professora, bem antes da nossa orientação.

O diário pessoal é um documento de grande relevância para a avaliação das ações do professor. Nele, a aluna-professora registrava as atividades programadas diariamente e, depois, na sua auto-avaliação, observava se havia necessidade para retomadas ou progressões do conteúdo estudado.

As anotações explicitam a responsabilidade da aluna-professora frente à tarefa educativa. Querendo desenvolver um ensino coerente com o seu conhecimento, empregava o texto do LD para trabalhar atividades de leitura, mas, presa a uma base teórica que concebe a língua como instrumento de comunicação e/ou expressão do pensamento, buscava o estudo metalingüístico, descontextualizado e intuitivo. Esse fato nos faz acreditar que, se por um lado, a proposta aplicada contraria a determinação das concepções lingüísticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, via texto, por outro lado, ela demonstra uma preocupação da aluna-professora em organizar suas ações diárias, o que compreendemos como iniciativa e autonomia profissional.

Um outro dado que nos chama a atenção sobre a importância do plano de curso é que o próprio diário mistura desordenadamente os itens objetivo, procedimento, conteúdo programático, como podemos constatar no exemplo 4, na amostragem abaixo:

Diário apresentando a programação cotidiana escolar da aluna-professora

DATA / /

"A educação tem um caráter permanente. Não há seres educados e não educados estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos." (Paulo Freire)

precise!

caderno de Planejamento 2005

25/02/05

28/02/05

3º ano

Língua Portuguesa:

- leitura compartilhada;
- Poesia: "Canção da Tarde no Campo" (Lucília Menezes)
- identificar o tipo de texto, discussão e comentário sobre o texto;
- ilustrar a poesia; (ARTES)

Adjetivo

- identificar adjetivos dentro das frases;
- completar frases com adjetivos;
- formar frases completando-as com adjetivos adequados; (continuação da atividade anterior);

Matemática: Propriedades da adição

- identificar as propriedades da adição;
- destacar a que propriedade pertence cada adição;
- resolução das propriedades;
- calcular a soma de algumas parcelas, mencionando que podem ser resolvidas de diferentes maneiras;
- situações problemas envolvendo as quatro operações;

3º ano

Língua Portuguesa:

- Poesia: "Molero" (Fernando Paixão)
- identificar o tipo de texto lido, interpretação;
- ilustrar a poesia;

Matemática: Propriedades da adição

- calcular as parcelas da adição;
- citar exemplos variados para facilitar

A aluna-professora, embora não respeitando a estrutura formal de um plano de aula, organiza suas ações diárias, mesmo que algumas vezes confunda os objetivos com

as próprias ações: *identificar o tipo de texto, discussão, comentário sobre o texto; formar frases, completando-as com adjetivo adequados; e continuação da aula anterior.* Na verdade, o que fica claro é que o fato de tentar se organizar já demonstra uma preocupação com o fazer pedagógico e, por ser inexperiente e lhe faltar uma orientação efetiva, ela vai desenvolvendo sua prática sob uma base de orientação tradicional, uma vez que a referência teórica mais forte ainda é a estruturalista: *identificar adjetivos dentro das frases; completar frases com adjetivos; formar frases completando-as com adjetivos adequados.*

Como a aluna-professora, já estava há dois anos na universidade, uma justificativa plausível, em que nós acreditamos, para tal procedimento, é que ou o conhecimento adquirido na universidade foi insuficiente para ela assegurar uma prática inovadora, ou as condições sócio-econômico-culturais, tanto do seu meio quanto da escola, determinam esse modelo de prática, dada a carência de elementos essenciais para uma renovação metodológica, como já citamos algumas vezes neste trabalho (ver Cap.1, tópico 1.1.1) Esse fato fica explícito quando observamos as ações aplicadas em sala de aula pela aluna-professora, com o intuito de trabalhar a produção textual.

Das ações aplicadas em sala de aula

Como nossa intenção estava voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa, a partir da apropriação da escrita, tomamos para objeto de análise apenas atividades de produção textual. Esses trechos representam algumas atividades desenvolvidas, entre 22 de fevereiro e 31 de março de 2005, período em que ainda não havíamos iniciado os nossos encontros para a orientação do texto monográfico. Nosso interesse aqui era observar a contribuição da base de orientação para o ensino-aprendizagem da escrita, através de uma análise comparativa entre os planos de ensino direcionadores do fazer pedagógico da aluna-professora – o elaborado pela equipe pedagógica do município e um outro elaborado pela própria aluna-professora. Queríamos com isso verificar a funcionalidade desse instrumento na realidade da sala de aula. Para tanto, analisaremos algumas atividades subordinadas a esses instrumentos, no decorrer desse tópico.

Exemplos de atividades propostas sob orientação do plano da equipe pedagógica

Exemplo 5:

3ª e 4ª séries DATA: 03/03/05

- Língua Portuguesa
- leitura compartilhada:
"Uonde .a"

- por a leitura e discurso do texto;
- destacar que tipo de texto foi lido;

- Produção textual oral

- desenvolver a escrita e incentivar a leitura;

1. pedir que construam um texto (um anúncio) vendendo um objeto que tem em casa ou em sua sala de aula;
2. perguntar o que é um anúncio;
3. pedir que recitem de jornais um anúncio e escrevam o endereço;
4. fazer a associação dos ideios;

Exemplo 6:

DATA: 07/03/05

- Produção textual

- construir textos coerentes, desenvolvendo habilidades de uso adequado da escrita;
- esclarecer para os alunos que a produção textual é muito importante para desenvolver a escrita e que a partir do momento que escrevemos estamos aperfeiçoando-a e que quando escrevemos, escrevemos para alguém e não apenas para nós mesmos;

Exemplo 7:

DATA: 09/03/05

memes, destacando que variam de acordo com a personalidade de cada um;

- discutir o significado de polêmica e difamação, assim como as situações estabelecidas na escola do meme; destacar as diferenças entre os memes ras e semelhantes;

- Produção textual

- aperfeiçoar a escrita;
- construir um texto, dando suas opiniões com relação a escolha de seu meme; escrever uma lista de memes que gostariam de ter; ler em voz alta para os colegas;

Exemplo 8:

DATA: 16/03/05

- Uso do "porque" e "perqui"

- identificar onde devemos usá-los corretamente;
- citar alguns exemplos para facilitar o entendimento;

- Produção textual

- produzir um texto a partir do tema indicado referente aos "porque, perqui";

- Concentrar vocabulário e substantivos

- identificar palavras com os encontros;
- escrita de uma lista para destacá-los; retirar do texto palavras com encontros, destacando-as;

Desse demonstrativo, o primeiro ponto que salientamos é a falta de uma seqüência lógica para se trabalhar a produção textual. Numa aula, a aluna-professora trabalha com o gênero literário; na seguinte, vai para o jornalístico sem nenhum aprofundamento, nem ligação entre os textos e os conteúdos temáticos e/ou gramaticais, o que comprova um ensino improvisado, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento contínuo e gradual:

Em 5, a aluna-professora parte da leitura de um anúncio - *Vende-se* -, para solicitar a produção de um texto de mesmo gênero. Para tanto, pede para os alunos criarem uma situação real – *vender um objeto que tem em casa ou em sala de aula*. A idéia da produção tem uma base pragmática, pois emprega estratégia de venda de um objeto real, no entanto a forma como é proposta poderá dificultar o aprendizado, porque não há uma seqüência organizada das etapas de leitura e produção. Primeiro, ela pede a produção, depois é que solicita uma atividade para recortar anúncios de jornais e colar, quando, na verdade, ainda estava numa atividade de leitura. Este fato contraria as orientações teóricas mais recentes para o ensino da escrita, ao conceber a leitura como a atividade de suporte anterior à da escrita, para que os alunos possam se apropriar das características do gênero que produzirão (LOPES – ROSSI, 2005).

Essa informação, entretanto, não é desconhecida da aluna-professora, posto que em 6, ela não propõe uma atividade, mas registra um lembrete importante para orientar seus alunos sobre as condições de produção e, principalmente, sobre a compreensão do texto pelo outro. Ora, mesmo sem o conhecimento da teoria bakhtiniana sobre a noção de alteridade, já que nosso conhecimento sobre este curso de Pedagogia nos dá a certeza da ausência dessa teoria, a aluna-professora atentava para as idéias deste autor, ao afirmar que todo falante “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc” (1953/2003, p. 272). Acreditamos serem essas informações produto de interpretações teóricas presentes em textos estudados no decorrer do curso de Pedagogia, porque conceitos como “*textos coerentes, desenvolvimento da habilidade escrita, escrever para alguém*” são bastante freqüentes em cursos acadêmicos e/ou de formação continuada, voltados para a formação de professor das séries iniciais, como é o caso da nossa aluna-professora¹⁹.

Vale ressaltar que essa estratégia do lembrete, apesar de não representar em si uma proposta de produção escrita, ela tem seu valor na medida em que orienta a aluna-

¹⁹ Como o discurso da aluna-professora estava muito próximo daqueles encontrados no LD, imaginamos uma citação ou paráfrase do LD usado por ela. Investigamos, mas não encontramos dados explícitos do LD. Recorremos, então, à aluna-professora para maiores esclarecimentos, que argumentou não lembrar a fonte teórica específica, apenas que tinha lido em algum lugar.

professora na sua exposição didática. Não podemos esquecer que estamos procurando aqui explicações para as ações da professora, e uma das razões para esse procedimento – misturar proposta para o aluno e informações para ela, enquanto condutora do ensino –, é a falta de um plano de ação que a oriente coerentemente em sua prática pedagógica, por isso ela recorre ao diário.

Acreditamos que o uso do diário é relevante, no entanto, por se tratar de gênero cuja função comunicativa remete para uma ação de linguagem particularizada, cujo leitor seria o próprio escritor do texto, a explicitação das informações fica comprometida, deixando a memória responsável pela recuperação das intenções pedagógicas, o que pode comprometer a ação pedagógica quando o professor não tem ainda autonomia. O emprego desse instrumento também dificulta a sua leitura por terceiros, sendo preciso um esforço do leitor (o nosso) para recuperar informações subliminares ao texto da aluna-professora. Mas as informações ali presentes também nos fizeram compreender que, até aquele momento, a aluna-professora demonstrava vontade de desenvolver um ensino voltado para o uso da linguagem, porém lhe faltava conhecimento científico suficiente para um trabalho exitoso.

Como a proposta não estava muito clara, perguntamos como havia sido desenvolvida aquela atividade, mas a aluna-professora respondeu que não havia dado seqüência ao conteúdo de Língua Portuguesa naquela aula, porque tinha ainda de cumprir com o programa de matemática. Dois dias após, esta atividade foi retomada (em 09.03) - exemplo 7. Era uma proposta objetivando a argumentação, o que nos levava a compreender que a aluna-professora sentia a necessidade de trabalhar textos que refletissem certas práticas sociais, no caso, para que o aluno se posicionasse sobre o próprio nome, fato tão corriqueiro entre crianças e adolescentes. Mas, para nossa surpresa, constatamos que a proposta era tão somente a indicada no LD adotado (SOARES, Magda. *Português: uma proposta de letramento*, 1999, p.16 – 7, 3ª série), que mesmo objetivando uma discussão sobre o tema “Ética e Valores”, conforme PCN, finda simplesmente como uma atividade escolar, sem nenhuma reflexão por parte do aluno, já que termina numa produção de uma lista com nomes desejados pelas crianças para, em seguida, ser lida em voz alta, como mostra o exemplo 9 abaixo:

Exemplo 9: Proposta do LD mais a solicitada pela aluna-professora

<p> PRODUÇÃO DE TEXTO </p> <p>O que você e seus colegas pensam dos nomes que têm?</p> <p>Prepare-se para conversar com o professor e seus colegas:</p> <p>1 O texto diz que não somos nós que escolhemos nosso nome. Converse com sua família e descubra: como foi escolhido seu nome? Escreva um pequeno texto com este título:</p> <p style="text-align: center;"><i>Meu nome: como foi escolhido</i></p> <p>2 O subtítulo do texto diz que nosso nome é "herança nem sempre bem-vinda". Seu nome é uma herança bem-vinda? Pense: você gosta de seu nome? Sim ou não? Por quê? Escreva um pequeno texto com este título:</p> <p style="text-align: center;"><i>Por que gosto (ou não gosto) de meu nome</i></p> <p style="text-align: center;">16</p>	<p>3 Se você pudesse escolher um outro nome (mesmo que goste de seu nome), qual escolheria? Escreva um pequeno texto com este título:</p> <p style="text-align: center;"><i>Que outro nome eu gostaria de ter e por quê</i></p> <p>Agora, com base nos textos que escreveram, e com a orientação do professor, descubram o que vocês pensam sobre os nomes que têm:</p> <p>1 Cada um de vocês deve ler em voz alta para a turma o primeiro texto: como foram escolhidos seus nomes. Em seguida, façam uma síntese: de quantos e quais modos foram escolhidos seus nomes?</p> <p>2 Façam o mesmo com o segundo texto, mas dividam as leituras em dois grupos: primeiro, os alunos que gostam de seu nome lêem seus textos. Depois, lêem seus textos os alunos que não gostam de seu nome. De novo, façam uma síntese: quantos gostam de seu nome? E por que gostam? Quantos não gostam de seu nome? E por que não gostam?</p> <p>3 Finalmente, façam a lista dos nomes que vocês gostariam de ter e discutam: por que gostariam de ter esses outros nomes?</p>
<p style="text-align: right;">09.03.06</p> <p>nome, destacando que variam de acordo com a personalidade de cada um; discutir o significado de polêmica e dilema, assim como as situações estabelecidas na escola do nome; destacar as diferenças entre os nomes e as semelhantes.</p> <p><u>Produção textual</u></p> <p>aperfeiçoar a escrita; constituir um texto, dando suas opiniões com relação a escolha de seu nome; escrever uma lista de nomes que gostariam de ter; ler em voz alta para os colegas;</p>	

Isso faz com que uma atividade que poderia desenvolver o senso crítico, através da elaboração argumentativa, transforme-se apenas num exercício escolar, perdendo a oportunidade de se aprofundar o tema "Ética", esquecendo-se de que "valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos próprios comportamentos dos alunos" (PCN – Temas Transversais e Ética, 2001, p. 73). Pois, tudo isso tem uma relação direta com o nome

das pessoas, já que este pode ser responsável por conflitos não só na escola como na vida social do aluno - quem não se lembra de uma situação desagradável na escola, provocada pelo nome ou apelido? -. Por isso, acreditamos que a inexperiência da aluna-professora sobre como conduzir um trabalho de produção textual, desligado do LD, limitou sua percepção sobre como poderia ampliar a atividade proposta pelo LD, tanto é que a aluna-professora passa uma semana trabalhando outras disciplinas, isoladamente, e outras leituras e não mais retoma o assunto, propondo uma nova atividade de produção textual (exemplo 8) somente no dia 18.03, sem nenhuma relação com o tema anteriormente trabalhado.

Em 8, ela solicita a elaboração de uma lista com o mero propósito de exercitar conteúdos gramaticais estudados: *o uso dos porquês*. Na verdade, trata-se de cópia do LD (p. 27). Quando ela propõe uma produção textual, solicita a elaboração de uma lista para identificar encontros vocálicos ou consonantais das palavras no texto do LD. Das atividades trabalhadas, esta é a que mais se distancia das orientações didáticas para o ensino produtivo da escrita: primeiro, porque o próprio LD não contempla este tipo de atividade; segundo, porque há uma recorrência constante dessa proposta, desde o início do ano letivo, sem apresentar uma progressão e diversidade das atividades escolares. Esses dados analisados apontam para ineficiência no ensino, uma vez que não há aprofundamento nas propostas do LD e, quando a aluna-professora quer se libertar do LD, suas propostas são ainda muito centradas na metalinguagem, sem um objetivo específico desse estudo, dados comprovados no exemplo 10:

Exemplo 10: Proposta da aluna-professora acompanhada da proposta do LD

16/03/05

- Uso do "porque" e "porquê"

- identificar onde se encontram usa-los corretamente;
- citar alguns exemplos p/ facilitar o entendimento;

- Produção textual

- produzir um texto a partir do tema indicado referente aos porque, porquê;

- Concentos vocálicos e consonantais

- identificar palavras com os encontros;
- escrita de uma lista para destacá-los;
- retirar do texto palavras com encontros, destacando-as.

<p>UNIDADE 1 QUAL É O SEU NOME?</p> <p>POR QUE o tatu atravessou a rua?</p> <p>PORQUE ele queria chegar do outro lado.</p> <p>POR QUE um homem colocou uma girafa dentro de um envelope?</p> <p>PORQUE ele queria passar a girafa por baixo de uma porta.</p> <p>POR QUE aquele cachorro não tinha pêlo, rabo nem língua?</p> <p>PORQUE era um cachorro-quente.</p> <p>POR QUE você vai para a cama quando está com sono?</p> <p>PORQUE a cama não pode ir até você.</p> <p>Flávio de Souza. <i>As estripulias de Biba. Pedro e Zeca</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas: Rede Cultura, 1997, p. 10-11. (Coleção Castelo Rá-Tim-Bum)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Agora, invente você uns "por ques" e "porques" engraçados. Escreva-os numa folha de papel e preste bem atenção: POR QUE separado na pergunta, PORQUE junto, na resposta. 2 Organizem um mural na sala de aula com os "por ques" e "porques" engraçados de toda a turma. Divirtam-se, e observem se todo mundo escreveu o "por que" da pergunta separado e o "porque" da resposta junto. 	<p>PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p>No fim de seu CADERNO DE "POR QUES", Zequinha confessa:</p> <p>Para alguns "por ques" eu ainda não achei os "porques".</p> <p>Um dos "por ques" para o qual Zequinha não tinha ainda achado o "porque" é este:</p> <p>POR QUE existem pessoas muito ricas e pessoas muito pobres?</p> <p>Pense bem e tente achar uma resposta para esse "por que". Escreva um pequeno texto registrando sua resposta. Você vai precisar desse texto para o exercício de Linguagem Oral.</p> <p>LINGUAGEM ORAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Leia sua resposta para o professor e seus colegas, ouça com atenção as respostas de seus colegas. 2 Analisem e comparem as respostas apresentadas. <ul style="list-style-type: none"> • Defenda sua resposta, se julgar que ela é uma boa resposta à pergunta. • Desista de sua resposta, se o professor ou colegas convencerem você de que ela não é uma boa resposta. • A pergunta pode ter várias respostas. Defina, com o professor e seus colegas, quais são as melhores respostas para a pergunta. <p>27</p>
--	---

Esse ensino repetitivo e enfatizando a teoria (no caso a estruturalista) vem confirmar que apenas o cumprimento curricular do curso superior não garante um desempenho satisfatório do professor em formação, mesmo que este curso seja centrado em fundamentos didático-metodológicos, ou seja, que haja uma preocupação constante com a relação teoria-prática, como é o caso do curso Pedagogia em Serviço. Acrescenta-se ainda que, em tese, a formação escolar dos assistidos por esses cursos foi em escolas públicas carentes, até mesmo no aspecto pedagógico, além de esses alunos-professores virem de uma situação sócio-econômica que não lhes permite ter acesso a bens culturais de uma sociedade letrada. É o caso da aluna-professora em observação, que - com pouca experiência de sala de aula, com um ensino fundamental e médio feito em escola pública²⁰ sem uma conjuntura pedagógica coerente para um ensino eficaz e,

²⁰ Sobre esse aspecto, temos conhecimento vivencial, pois lecionamos na escola onde a aluna-professora estudou e a acompanhamos durante três anos, o que nos dá suporte para tais comentários.

por fim, com um curso superior, cuja meta não era o estudo específico da língua - apresentava ações pedagógicas desarticuladas de uma situação real de uso da escrita.

Tudo isso contribui para o ensino reprodutivo e teórico, no qual nem mesmo a solicitação do LD, quando apresenta um trabalho pragmático com a metalinguagem, tem uma resposta contundente – basta ver o caso dos *porquês*, como mera cópia, sem nenhuma reflexão. A saída é, pois, voltar a um conteúdo por ela dominado – a identificação dos encontros vocálicos e consonantais, o que comprovamos com o depoimento da aluna-professora, quando estávamos falando sobre o nível de aprendizagem da turma:

EXEMPLO 11: 4º ENCONTRO (30.04.06)

P: ...e a aprendizagem dos alunos ... fale um pouco pra gente conhecer o nível ...

AP: ... a minha grande dificuldade é essa ... porque ... eu tô com um aluno lá ... dois alunos ... foram pedir transferência tavam matriculados ... pra tu ter uma idéia como é que é a rede de lá... tavam matriculados na ... 2ª série ... só que os alunos já ... além de tá com a idade de 3ª série né ... já tá mais avançada ... a professora achou que ele não não tinha não lia não sabia ler eles iam repetir de ano! Só que no final do ano o aluno foi aprovado ... ele num foi reprovado ... ela matriculou mas assim... na mesma sériee gerou um grande problema né ... ela não... ele não sabia ler ...

P: é ciclo ou série?

AP: é série ...aí ele não sabia ler direito ...eu matriculei ele de novo na 2ª série ...aí de agora de repente quando veio fazer minha pesquisa no diário ...eu percebi essa troca ... lá vai fazer essa troca rapidinho assim ... os alunos assim eles dois ainda tão tentando se adaptar à 3ª série ... e eu tô assim em dúvida porque eu num sei ... ontem hoje ... essa semana eu cheguei lá na coordenação disse – criatura como é que eu vou fazer isso aqui? O aluno num tá sabendo lê ... num faz nada ... ela simplesmente olha pra mim – você vai ter que alfabetizar....

Pelo depoimento da aluna-professora, a sua turma tem um desnível de aprendizagem acentuado, basta ver que, apesar de a turma ser do 2º ciclo multisseriado (3ª e 4ª séries numa mesma sala de aula), existem alunos sem ser alfabetizados – “*ele não sabia ler .../... O aluno num tá sabendo ler ... num faz nada ... ela simplesmente olha pra mim – você vai ter que alfabetizar*”. Também fica clara a limitação da prática de um ensino da aluna-professora – “*não gosto desse livro, porque ele só traz texto e não trabalha gramática e eu não tenho muito material pra tá indo buscar eu acho que isso prejudica muito o trabalho ... pra melhorar eu trabalho com bilhete ... receita de bolo ... mando os alunos recortarem textos de revistas velhas ... porque aqui só temos material já usado*”.

Entendemos que a dificuldade não é a de procurar outros textos, mesmo porque a orientação do LD remete para o aprofundamento temático pelo professor, envolvendo temas que normalmente não são contemplados pelos LD: cidadania, ética, entre outros.

comunicativa desses alunos, principalmente quando se acredita que o domínio das regras ortográficas possibilita a elaboração de textos escritos bem construídos.

As observações aqui delineadas nos trazem um conhecimento significativo que pode servir de referencial para verificarmos se, através da nossa orientação, a aluna-professora desenvolveria ações em sua prática pedagógica, menos intuitiva e mais reflexiva, condizente com as práticas de escrita vivenciadas na sociedade letrada. Assim sendo, procuramos alcançar o primeiro objetivo da nossa pesquisa, o de conhecer a base teórico-metodológica que orientava as ações pedagógicas da aluna-professora. O nosso propósito era mostrar, com esses dados, que o conhecimento adquirido na universidade fica disperso, quando a escrita acadêmica não se estabelece. Queremos acreditar que, por a escrita acadêmica exigir reflexão do escritor, a relação teoria e prática é, no mínimo, facilitada, o que leva à autonomia no fazer docente. Podemos perceber que a aluna-professora compreendia esse fato, tanto é que buscou mudanças, mas, por falta de habilidade com a escrita, suas anotações no diário não contribuíram muito para ações acertadas. Essa constatação nos proporcionou a certeza da necessidade de um olhar especial para o trabalho com a escrita acadêmica, cuja orientação é objeto de análise no próximo item.

4.2 Olhando para a escrita acadêmica

As reflexões apresentadas neste item são baseadas em dados colhidos nas nossas entrevistas e no acompanhamento da elaboração do texto monográfico. Assim, muitas asserções foram sendo construídas no decorrer das nossas observações, tanto nos nossos diálogos quanto nos eventos da reescritura textual. Elegemos como critério teórico para análise a *base de orientação* bronckartiana, de modo a observar as *operações de contextualização* (parâmetros físicos e sociais) e as *operações psicológicas* (de textualização e de enunciação) como mecanismos para a construção do texto acadêmico. Portanto, procuramos seguir os passos da construção, desde as indicações de leitura, da organização do plano temático até sugestões de elaborações discursivas que provocassem a explicitação do enunciador. Isso porque a aluna-professora, enquanto sujeito social, posiciona-se, concordando ou discordando, elege estruturas lingüísticas que refletem suas idéias e ideologias, deixando transparecer sua marca discursiva. Esse feito não acontece em um único episódio de orientação, mas num fazer processual constante, em que vão convergindo várias ações, voltadas para o

desenvolvimento da competência comunicativa do agente-produtor. Portanto, para averiguarmos passos importantes da construção do agente/produtor, começamos com a descoberta das intenções da nossa aluna-professora sobre o trabalho monográfico e a sua relação com o aspecto social, definido pelas operações de contextualização.

4.2.1 Das operações de contextualização da ação da linguagem²¹

Entendemos que as operações de contextualização são aquelas que determinam a interação social, por isso procuramos interagir um pouco com a aluna-professora, procurando estabelecer critérios para a nossa análise e, ao mesmo tempo, construir uma relação favorável para nossa base de orientação. Assim, marcamos nossos encontros, os quais foram se desenvolvendo no decorrer de todo o processo da disciplina Prática de Ensino, dos quais, entre tantos, elegemos alguns que facultaram a análise deste tópico.

EXEMPLO 13: 1º ENCONTRO (02.04.2005)

P: Por que o interesse em desenvolver um trabalho de pesquisa em sala de aula com o tema Escrita?

AP: Porque os alunos apresentam grande dificuldade em escrever corretamente.

P: A produção textual?

AP: Tudo. Eles só sabem escrever retirando do quadro.

P: Como você trabalha a atividade de escrita?

AP: Sempre depois da leitura de texto ... a gente discute faz o exercício do livro é ... assim ... eu não gosto muito do livro ... a gente trabalha mais com outros textos ...

P: Como você faz para adaptar as propostas de produção escrita?

AP: A gente procura trabalhar mais com a nossa realidade rural ... livro só traz mais da região sul e sudeste ... assim ... fica difícil pra eles ...

P: Então é por isso que você quer adquirir mais conhecimento sobre como fazer pra seus alunos desenvolverem a escrita?

AP: É sim ... eu já trabalho com vários textos ...

P: Com a variedade textual? Baseada em quem em que autor?

AP: Não lembro muito ... eu sei que já li ... e eu acho mais fácil ...

P: Quais os autores que você já leu sobre esse assunto?

AP: Ferreiro e ... aquela outra...

P: Teberosky?

AP: Sim

P: Então vamos fazer assim você vai ler os mesmos textos das outras meninas ... sobre leitura....((Kleiman, 1989, para a aluna entender alguns estudos sobre leitura))

Esse nosso primeiro encontro nos permitiu perceber que a aluna-professora tinha pouca leitura sobre o tema por ela escolhido - escrita. Tomando o pressuposto de que a

²¹ Ver ação da linguagem na página 63.

escrita não prescinde da leitura, e como a maioria da turma que acompanhávamos na disciplina Prática de Ensino havia optado por trabalhar o tema leitura, escolhemos o texto "Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura", de Kleiman (1989/2004, p. 21 -35), para estudarmos em sala de aula. Achamos por bem também indicar o mesmo texto, mesmo porque queríamos que ela percebesse o processo evolutivo dos estudos da leitura para, a partir deste, correlacionar ao da escrita. Também porque a aluna já afirmara que trabalhava a escrita dissociada da leitura, como apresenta no seu discurso abaixo:

EXEMPLO 14:

P: Como você trabalha a atividade de escrita?

AP: Sempre depois da leitura de texto ... a gente discute faz o exercício do livro é ... assim ... eu não gosto muito do livro ... a gente trabalha mais com outros textos ...

P: Como você faz para adaptar as propostas de produção escrita?

AP: A gente procura trabalhar mais com a nossa realidade rural .. o livro só traz mais da região sul e sudeste .. assim ... fica difícil pra eles ...

Estávamos ali tentando um caminho que proporcionasse um encontro com textos teóricos mais densos, pois a aluna também me confessara que tinha pouco hábito de leitura de textos acadêmicos, só fazia mais trabalho em grupo na universidade e a exigência era mínima, o que não contribuía para uma conscientização mais acentuada da necessidade de produzir seu próprio conhecimento, como verificamos no trecho seguinte:

EXEMPLO 15: 2º ENCONTRO (09.04.2005)

P: As leituras que você já fez aqui no curso têm ajudado você melhorar seu desempenho em sala de aula? ((Aqui eu me referia à universidade))

AP: Ah, muito. Principalmente essas últimas sobre leitura, porque na disciplina de Português nós vimos só por cima, a professora parece que não tinha muito conhecimento sobre o assunto, ela só trabalhou os textos do livro e quando você deu aquela aula sobre leitura, já melhorou muito, e agora com essas leituras que você passou na semana passada já ajudou muito ...

P: ..é ... mas só essas leituras de agora?

AP: não...é... assim... porque eu num tinha ainda me dedicado ... porque assim... no curso a gente fazia sempre trabalhos em grupo aí a gente dividia os textos e num dava pra gente se aprofundar.

P: Por que será então que eu passei esses textos? Qual a relação de leitura e escrita para esse trabalho?

AP: Bom .. eu acho que é ... assim ... porque só aprende a escrever se a gente souber ler

P: E para esse trabalho específico?

AP: Eu entendi assim... como têm essas correntes pra leitura, também têm pra escrita, pois uma não vive sem a outra né... é como diz Ferreiro, vai do pré-silábico para o alfabético, né ...

P: Bom ... eu acho importante você perceber que da mesma forma que os estudos sobre leitura evoluíram ... os da escrita acompanharam ... e o que isso lhe indica?

AP: Ah ...já sei... Acho que é porque você quer que o texto teórico né... que é o que a gente vai fazer para o TAO²² ((nesse momento a aluna ainda se referia à elaboração do texto monográfico como o TAO)) siga o modelo daquele texto de ... ((o texto ao qual a aluna-professora estava se

²² TAO – Trabalho acadêmico orientado, elaborado para a conclusão do curso.

referindo é um de Lobato²³, que traça o percurso dos estudos teóricos da leitura)) aquele segundo e o de Kleiman também. Assim, segue a evolução da escrita, né?

Apesar de a aluna-professora deixar claro que a leitura não tinha sido fácil, compreendíamos que esta atividade havia favorecido a apropriação típica do gênero acadêmico, pois a aluna-professora já indiciava para um possível processo de composição temática - *Ah ...já sei... Acho que é porque você quer que o texto teórico né... que é o que a gente vai fazer para o TAO ... siga o modelo daquele texto segundo* ((estava fazendo referência ao texto de Lobato, que, por sinal, é um texto bem didático, de fácil compreensão)) e o de Kleiman também. Assim, segue a evolução da escrita, né? Ou seja, os textos sobre leitura serviram para que ela percebesse claramente a organização temático-discursiva de um texto acadêmico, de tal maneira que ela já despertara para a cópia desse modelo textual.

Essa discussão tinha por objetivo fazer com que ela entendesse que os textos que circulam na academia são de estruturas e temas restritos a um domínio discursivo que primam pelo rigor intelectual, cuja composição e vocabulário apresentam um grau de dificuldade maior para o entendimento, por isso precisávamos de um volume maior de leitura, acompanhado de um constante exercício de escrita, e era isso que nós procurávamos esclarecer nos nossos encontros:

EXEMPLO 16: 3º ENCONTRO (23. 04.05)

P: Trouxe alguma coisa pra mim essa semana?

AP: Nada, professora ... eu não pude ler nada tive uns probleminhas ...

P: OK. Olhe ... eu trouxe pra você um texto de Marcuschi²⁴ ... lembra que eu citei na aula que passei aquela transparência sobre as correntes teóricas da leitura?

AP: Sei

P: ... pois é ...acho que esse vai ajudá-la a entender sobre gênero textual que mencionei em sala ...

AP: ... é pra mim ler e trazer quando?

P: Eu gostaria de conversar sobre esse texto na próxima semana claro se puder ...

O nosso propósito era fazer com que a aluna-professora conhecesse novas teorias, principalmente uma que associasse leitura e escrita de textos numa perspectiva de prática social. Fazendo isso, também já direcionava para a linha teórica que poderia embasar o seu trabalho monográfico. Além do mais, queríamos que a aluna-professora descobrisse que o LD por ela utilizado poderia ser melhor aproveitado se ela entendesse a teoria que lhe dava suporte. A nossa intenção era favorecer também a prática

²³ LOBATO, C.H.M. O que é ler/compreender o texto. In: *Leitura no 2º grau: a apropriação como processo de construção da macroestrutura*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1995. p. 12 -32.

²⁴ MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. E BEZERRA, Mª A. (Orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 - 36.

pedagógica dela, sem, no entanto, intervir diretamente, mas fazer com que ela mesma começasse a refletir sobre a contribuição dos estudos acadêmicos para sua prática de sala de aula.

EXEMPLO 17: 5º ENCONTRO (07.05.2005)

P: ... conseguiu ler o livro de Marcuschi?

AP: Li, professora.... até que entendi ((risos)) ... acho... né?

P: Então ... fale um pouco sobre o que você entendeu ...

AP: Assim ... eu acho que ... eu tava confundindo... eu pensava que trabalhar texto diversificado era a mesma coisa ...

P: E não é ...

AP: (risos) ... é que eu só queria que eles conhecessem os textos ...

P: E agora ...

AP: Eu acho que eles têm que aprender a usar ... assim ... na vida mesmo ... porque com a outra forma ((estava falando do emprego da diversidade textual na escola)) ... eu acho que eles só iam é

P: ... tomar conhecimento sem associar ao uso real só ia se limitar à tarefa escolar ... é isso?

AP: É.

P: Existe então relação deste texto com algum material que você trabalha em sala de aula?

*AP: Professora ... ((rindo)) ... eu acho que agora eu tô começando entender o LD de Magda...
(....)*

P: Você teve a curiosidade de reservar alguma informação desse texto?

AP: Como assim ...

P: Assim ... tipo um resumo das idéias de Marcuschi... veja só... nós estamos fazendo essas leituras com que objetivo?

AP: Pra o TAO ... né?

*P: É ... para o trabalho monográfico ... então vamos combinar uma coisa ... todas as indicações de leitura que eu passar ... você faça um resumo ou fichamento do texto ... veja só ... não é pra você me entregar ... é pra você já ir reservando informações pra o seu texto... ok?
(...)*

P: Nós não vamos produzir um capítulo teórico sobre a escrita?

AP: É... aí eu vou pegar os resumos pra colocar lá?

P: Não... é só pra você não perder informações importantes ... quando você precisar fica mais fácil localizar ...

Nesta altura da nossa conversa, já percebíamos que a aluna-professora começava a correlacionar os estudos teóricos a um fazer pedagógico: *Assim ... eu acho que ... eu tava confundindo... eu pensava que trabalhar texto diversificado era a mesma coisa ... Professora ... ((rindo)) ... eu acho que agora eu tô começando entender o LD de Magda...*

Isso servia para avaliarmos se a nossa orientação emitia algum eco, tanto na situação acadêmica quanto na decorrente ação pedagógica da aluna-professora. Mas precisávamos também iniciar a prática de escrita do texto teórico sobre o tema da monografia dela, de modo mais sistematizado. Indicamos, então, outras leituras, agora diretamente relacionadas ao tema **escrita**, tais como: Soares (2000), para a aluna-professora conhecer mais sobre a noção de letramento, já que conhecia o nome, mas não o compreendia; Dionísio, Machado e Bezerra (2002), para se aprofundar nos estudos

sobre gêneros textuais; Rojo (In: SIGNORINI, 2001), com o intuito de fazê-la perceber a relação entre o ensino de gênero e a perspectiva de letramento, entre outros. Este intervalo correspondeu a três encontros sucessivos, nos quais a aluna-professora discutia comigo os textos, pedia esclarecimentos e, o mais importante, já registrava as informações em fichamentos, aguardando o momento de iniciar a produção do capítulo da monografia referente aos pressupostos teóricos, parte esta que selecionamos para análise.

EXEMPLO 18: 9º ENCONTRO (11.06.05)

P: E aí ... o que você conseguiu fazer essa semana?

AP: Ah ... eu trouxe um texto que fiz daquele livro que você me emprestou ... é ... na outra semana ... eu achei interessante esse ... porque fala de... da escritamas.... assim ... ela também fala da oralidade ... como meus alunos escrevem muito ruim ((risos)) ... se eles num sabe nem ler né...

(...)

P: E você achou a leitura fácil? Entendeu o texto?

AP: Assim... não tudo... mas deu pra entender muita coisa ...porque ela fala alguma coisa que tem naquele outro texto que a gente discutiu naquela disciplina que você trabalhou com a gente ... Sociologia da Educação ... ((a aluna falava de um livro da própria instituição de ensino – que abordava conhecimento sobre a história da educação)).

P: Muito bem.... você tá empregando o conhecimento adquirido aqui ... ((me referia à universidade em foco)).

AP: É.... por isso eu achei bom...mas teve algumas partes que eu num entendi....outros autores ... ((aqui ela se referia a Barthes, Marty, Signorini, Bakhtin)) ...

P: ... e sobre o estilo de escrita do texto

AP: eu achei difícil né ... mas eu sei que ... não é pra gente escrever desse jeito?

P: Não é bem assim você precisa entender alguns critérios do texto acadêmico...é ... deve apresentar citações de alguns autores para fundamentar seu trabalho ...

AP: uhum eu trouxe um que eu fiz.... assim ... eu sei que não tá bom ...mas.... você lê pra eu saber se é assim...

P: Você quer que eu leia agora?

AP: Eu queria pra mim ver se tô indo certa

P: ((Após alguns minutos)) Por que você escreveu assim ... com esse acúmulo de citações?

AP: ...é que... eu pensei que fosse assim a gente num tem que tá citando o tempo todo?

P: Mas a gente deve comentar as citações e relacionar as idéias dos autores ...

AP: ...é como é a primeira ...né?

P: ...agora no último parágrafo você fez diferente

AP: é que eu achei que tinha que encerrar o texto ... aí eu fiz assim é ... eu lembrei lá do colégio que a gente quando fazia redação évocê dizia quea gente tinha de encerrar o textoassim... dizendo alguma coisa sobre o o que o texto tava falando ...

P: apresentando um ponto de vista

AP: ... aí eu achei que também deveria e até aqui na universidade ... os professores sempre pedem que a gente faça

P: ... um comentário

Neste dia, a aluna-professora apresentava-se mais animada. O fato de ter tido a iniciativa de escrever um pequeno texto, a deixava confiante, pois era uma demonstração de envolvimento com a pesquisa, tanto que já correlacionava o lido com a sua sala de aula: *Ah ... eu trouxe um texto que fiz daquele livro que você me emprestou ... é ... na outra semana ... eu achei interessante esse ... porque fala de... da escritamas.... assim*

... ela também fala da oralidade ... como meus alunos escrevem muito ruim ((risos)) ... se eles nem sabe nem ler né... Além disso, recuperava conhecimento visto no decorrer do curso, fato relevante para uma situação de pesquisa, a interrelação de saberes: Assim... não tudo... mas deu pra entender muita coisa ...porque ela fala alguma coisa que tem naquele outro texto que a gente discutiu naquela disciplina que você trabalhou com a gente ... Sociologia da Educação ... Também já concebia que a escrita requer etapas de escritura: eu achei difícil né ... mas eu sei que ... não é pra gente escrever desse jeito? ... eu trouxe um que eu fiz.... assim ... eu sei que não tá bom ...mas.... você lê pra eu saber se é assim... Tentava, dessa forma, desenvolver sua produção, buscando atender alguns critérios do texto acadêmico, como a presença de citações, de intertextualidade, como percebemos no exemplo 19 abaixo – 1ª produção textual da seção temática da monografia.

Exemplo 19: 1ª escritura de texto teórico para fundamentar a monografia.

Na Idade Média, a escrita era considerada mesmo importante que a palavra escrita e no século XVIII, tendo a se reduzir ao escrito. (Signorini, pp.52, 2001).

Mais tarde a escrita ganhou auto-memoria e passa a funcionar como instrumento mediador da linguagem falada, facilitando a aprendizagem do indivíduo. Por isso, é que o leitor deve concluir a escrita como suporte para a criação de textos de qualidade, tendo coerência e coesão.

Signorini (pp.56, 2001) ainda afirma que: "Falava, então, da escrita seria pela multiplicidade de escritos que circulam em espaços privados e públicos e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestes espaços, em diferentes situações."

de Barthes e Maury (apud Signorini, pp.57, 2001), propõem definir a escrita como: "Uma relação não-necessária com o oral, na qual o escrito não tem integralmente origem na palavra, mas também de uma maneira autônoma, no visual."

sendo assim, com o desenvolvimento socio-histórico de novas instituições de

de mais, as relações entre a palavra
falada e escrita vão se tornando
cada vez mais complexas. Por isso,
cabe aqui, refletir sobre o papel da esco-
la nos processos de letramento, mas qual
juntamente com a escolarização ocorrem
simultaneamente, visando a resolução
de problemas cognitivos verificados
antecipadamente pela escola, que é considerada
como uma das principais agências de letramen

texto acadêmico tem um domínio social de produção, circulação e recepção próprios e que, portanto, deveria seguir o modelo daquele gênero para que o seu texto fosse aceito. A tentativa de empregar a paráfrase (IN: ROJO, 2001, p. 52) o texto é: “a escrita ainda era menos importante que a palavra e tendia a se reduzir ao escrito”) faz a aluna-professora cometer uma contradição – *A palavra escrita era menos importante que a palavra escrita*. Mas, logo depois, ela consegue elaborar uma paráfrase – *Mais tarde a escrita ganha autonomia ... tendo coesão e coerência*. Depois, emprega uma citação direta, porém com a referência inadequada (o texto é de Rojo, mas em um livro organizado por Signorini). Ainda acrescenta outra citação de Rojo, interpretando Barthes e Marty (1987), embora a aluna-professora não perceba esse recurso e considere esse trecho sendo destes últimos autores. Vale salientar que, mesmo com essas inadequações, o sujeito em análise tem consciência do uso de expressões próprias do gênero acadêmico – a referência textual. Mas é no último parágrafo que percebemos uma síntese do texto lido – *Sendo assim, com o desenvolvimento ... agências de letramento* – levando-nos a entender que ela já começava a perceber as **operações de contextualização**²⁵.

De fato, à medida que a aluna-professora tentava incorporar em seu texto elementos vistos em textos teóricos por ela lidos, como os mostrados no exemplo 19, ela empenhava-se em escrever para um público específico e exigente. Ela sabia que teria de submeter seu texto a um ambiente, cuja planificação textual emprega estruturas lingüístico-discursivas bem elaboradas, portanto não poderia fugir às regras daquele meio intelectual. Para corresponder a esse público e demonstrar conhecimento teórico, empregava excessivamente citações diretas, sem uma ligação coerente entre elas,

²⁵ Estamos entendendo operações de contextualização como aquelas responsáveis pela interação social. Sobre esse assunto ver página 83.

emprega pseudo-interpretações e assim ia construindo um mosaico teórico. Naquele estágio de escrita, ficava explícito que a aluna-professora associava texto teórico a um acúmulo de citações – quanto mais, mais fundamentado estaria o texto. Ela não percebia que poderia e deveria refletir sobre o conhecimento estudado, tanto é que cita Signorini (2001) sem fazer nenhuma menção ao que ela (aluna-professora) estava pesquisando.

Queremos acreditar que, embora a aluna-professora não tenha entendido o assunto do texto com exatidão, ela preferia citar os autores ali mencionados, pois só assim atendia uma exigência do texto acadêmico, optava, portanto, pelo modelo. O que é aceitável, pois compreendemos, como Vygotsky (1929, apud OLIVEIRA, 1993, p. 63) que a imitação “promove o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a [agente-produtora] levarão ao aprendizado da escrita”, mesmo porque observar essas formas da escrita acadêmica é uma maneira de “dar a elas o respeito que merecem pelo grande poder que exercem” (BAZERMAN, 2006, p. 75).

Em vista disso, interpretamos essa atitude de copiar o modelo textual como um reconhecimento por parte do nosso sujeito dos elementos da situação de produção. Podemos dizer que ela inferia que o destinatário e o domínio discursivo determinariam a composição e o estilo do gênero textual ali em construção, uma vez que o trecho analisado fazia parte do item revisão teórica da monografia, do qual se espera uma argumentação focada em pontos de vista de autoridades da área temática estudada, e era a isso que ela procurava corresponder. Essa preocupação leva-nos a compreender que o mundo sócio-subjetivo ao qual sua produção textual estaria associada começava a se formar. Ora, se aquele lugar social diferia muito do cotidiano dela, era um mundo onde as normas não eram tão flexíveis, o seu papel social, enquanto emissor, era o de submeter-se às regras estabelecidas por aquele ambiente – a universidade; o seu destinatário poderia ser apenas um, o professor, mas mesmo sendo um, fazia parte daquele mundo, logo teria que se apropriar do “modo de fazer” aquele gênero para atingir o objetivo daquela ação de linguagem. Tudo isso contribuiu para que a aluna-professora fosse desenvolvendo uma escrita muito próxima ao modelo de texto teórico, como ficou constatado no exemplo 19.

Apesar do esforço para atender às regras do gênero em foco, a fragilidade do seu texto é evidente. A reprodução de fragmentos do texto lido, com o acúmulo de citações desprovidas de comentários, aproxima-se mais de um fichamento, descaracterizando-se, assim, o efeito argumentativo que deveria conter. Entendemos que, na ânsia de corresponder ao objetivo daquele gênero, a aluna-professora tentava o modelo, sem atentar para a idéia de autoria, de construção de estilo. Mas isso faz parte do processo de apropriação da escrita acadêmica, uma vez que, pelo processo de internalização

daquele modelo textual, em etapas de reelaboração subseqüentes, era possível ela desenvolver potencialidades cognitivas para atingir um nível de aprendizagem satisfatório da escrita acadêmica. Observando sob essa perspectiva vigostskiana, diríamos que, no momento, ela agia na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) até demonstrar segurança e autonomia para definir seu estilo de escrita, quando se definirá uma nova zona de desenvolvimento real (ZDR). Isso porque da mesma forma que o signo vai mediando a nossa aprendizagem, os gêneros textuais vão organizando e definindo o nosso discurso. Por isso, a aluna-professora procurava seguir o modelo do texto teórico. Ela inferia que a natureza interativa do gênero era responsável pela manutenção dialógica entre ela – enunciador – e o destinatário imediato – o professor -, por isso procurava manter-se fiel à base estrutural e temática do texto teórico por ela lido. Afinal, a escrita do gênero monográfico era uma prática nova na vida da aluna-professora, de forma que aspectos temáticos e composicionais desse gênero limitavam o seu desempenho. Por outro lado, ela, enquanto agente de uma ação de linguagem, avaliava a aceitação do seu texto se este semiotizasse o texto alheio (BRONCKART, 1999/2003).

Acreditamos que, mesmo sendo a primeira tentativa de escrita acadêmica mais elaborada, o processo de formar o pensamento consciente e reconhecer o poder transformador da ação da linguagem iam se constituindo na nossa aluna-professora. Tanto é que, no final do texto (exemplo 19), o uso das expressões argumentativas “*sendo assim, por isso, cabe aqui*”, por ela, demonstrava já uma preocupação em se posicionar, mesmo que de forma inconsciente, fato comprovado pelo trecho abaixo:

EXEMPLO 20:

AP: *uhum eu trouxe um que eu fiz.... assim ... eu sei que não tá bom ...mas.... você lê pra eu saber se é assim...*

P: *Você quer que eu leia agora?*

AP: *Eu queria pra mim ver se tô indo certa*

P: *((Após alguns minutos)) Por que você escreveu assim ... com esse acúmulo de citações?*

AP: *...é que... eu pensei que fosse assim a gente num tem que tá citando o tempo todo?*

P: *Mas a gente deve comentar as citações e relacionar as idéias dos autores ...*

AP: *...é ... como é a primeira ...né?*

P: *...agora no último parágrafo você fez diferente*

AP: *.... é que eu achei que tinha que encerrar o texto ... aí eu fiz assim é ... eu lembrei lá do colégio que a gente quando fazia redação évocê dizia quea gente tinha de encerrar o textoassim... dizendo alguma coisa sobre o o que o texto tava falando ...*

P: *apresentando um ponto de vista*

AP: *... aí eu achei que também deveria e até aqui na universidade ... os professores sempre pedem que a gente faça*

P: *... um comentário*

Os dados acima mostram que a aluna-professora acionava, naquele momento, seu conhecimento prévio sobre a organização textual – introdução, desenvolvimento e

conclusão -, própria do gênero redação: *é que eu achei que tinha que encerrar o texto ... aí eu fiz assim* remetendo à noção de uma conclusão textual constituída de ponto de vista. Na realidade, ela queria se promover agente de seu próprio discurso e estava no caminho, pois o processo de apropriação da escrita acadêmica é longo e exaustivo. Por isso, a atividade de escrever e reescrever favorece a competência lingüístico-textual, posto que desenvolve as múltiplas funções intelectuais: “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 104), o que acontece por meio de uma assistência direta contínua do orientador, para se atingir um nível aceitável de produção discursiva, presente no exemplo 21, abaixo.

Exemplo 21: Trecho da escritura final do texto monográfico

Podemos nos deparar com outra corrente teórica bastante defendida por Vygotsky, a sociointeracionista, que tem como principal fonte de estudo o desenvolvimento psicológico do ser, através de sua reflexão em relação ao meio e suas ações, o que gera a interdependência dos indivíduos envolvidos e sua interação social. Ele acredita que o indivíduo possui uma maneira diferente de interpretar suas vivências, dessa forma o desenvolvimento e o aprendizado estão intrinsecamente ligados, ou seja, só nos desenvolvemos quando aprendemos e esse aprendizado se dá individualmente. Vygotsky acredita que o aprendizado só acontece quando o aluno passa a desenvolver algumas etapas denominadas por ele como processos de desenvolvimento: proximal, onde o indivíduo começa a desenvolver mais seu lado psicológico, amadurecendo seu pensamento para encontrar soluções na tentativa de solucionar seus problemas. Já o nível de desenvolvimento real, destacado por ele, é denominado pela capacidade de realizar tarefas de forma independente. Partindo agora para o último nível, o potencial, caracterizando-se pela capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1929, apud OLIVEIRA, p. 59 –60)

Uma ressalva muito importante se dá pelo fato de que não é qualquer criança que costuma realizar atividades a partir da ajuda do outro, ou seja, seu aprendizado só será alcançado quando atingir um certo nível de desenvolvimento, que como sabemos varia de indivíduo para indivíduo, progressivamente. Ele busca, a todo momento, dar ênfase à intervenção como ponto de partida para uma aprendizagem privilegiada, onde “a imitação não é cópia do modelo real, mas sim, uma reconstrução individual daquilo que é observado no outro” (VYGOTSKY, 1929, apud OLIVEIRA, p. 63).

Com base nessas e outras informações podemos concluir que ele toma a imitação não como processo mecânico, mas como uma possibilidade de a criança realizar algo que vão além de suas capacidades, uma vez que só conseguirá uma ação qualquer, a partir da “ajuda” de um adulto, que se resume em mera repetição de tarefas.

Ao longo do tempo, podemos deparar com a descoberta de Vygotsky sobre a importância da intervenção do professor e até das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo (p.64). Mas, ele ainda acredita que a criança se desenvolve individualmente, mesmo havendo a troca de informações. Na verdade, o professor precisa aprender a reconhecer melhor seu aluno para começar a respeitar o grau de dificuldades de cada um, procurando identificar suas necessidades para buscar meios que possa (...)

A esse respeito Vygotsky (op. cit., p. 56) afirma:

“Só o processo de aprendizado da leitura e de escrita (desencadeado num determinado ambiente sócio cultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiram a aquisição da leitura”.

(...)

O exemplo 21 representa a escrita da aluna-professora no final do processo de escritura da monografia. Nele, o que fica perceptível é que, após várias leituras, etapas

de escritura e reescritura do texto, ela já apresentava um nível de desenvolvimento e aprendizado muito significativo, pois conseguia elaborar um texto com alguns requisitos do texto teórico, tais quais: Paráfrase - ao interpretar as idéias do autor; citações curtas - ao compor seu discurso com parte do discurso literal do autor, em menos de três linhas, sem a necessidade de separação dos discursos por pontuação específica, por exemplo dos dois pontos; citações longas - empregando o discurso literal do autor num parágrafo próprio, com recuamento da margem determinado; encadeamento lógico dos parágrafos - ao fazer retomada de uma idéia empregada anteriormente, usa expressão que explicita a referência do que já havia sido dito; referências dentro e fora dos parênteses, para determinar de quem é a idéia; por fim, já demonstra autonomia discursiva - ao deixar marcas discursivas no seu texto, para concordar ou não com o autor. Vejamos alguns exemplos:

- Paráfrase – *Vygotsky acredita que o aprendizado só acontece quando o aluno passa a desenvolver algumas etapas denominadas por ele como processos de desenvolvimento: proximal, onde o indivíduo começa a desenvolver mais seu lado psicológico, amadurecendo seu pensamento para encontrar soluções na tentativa de solucionar seus problemas. Já o nível de desenvolvimento real, destacado por ele, é denominado pela capacidade de realizar tarefas de forma independente.*
- Citações curtas – *Ele busca, a todo momento, dar ênfase à intervenção como ponto de partida para uma aprendizagem privilegiada, onde “a imitação não é cópia do modelo real, mas sim, uma reconstrução individual daquilo que é observado no outro” (VYGOTSKY, 1929, apud OLIVEIRA, p. 63).*
- Citações com destaque – *A esse respeito Vygotsky (op. cit., p. 56) afirma:*
“Só o processo de aprendizado da leitura e de escrita (desencadeado num determinado ambiente sócio cultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiram a aquisição da leitura”.
- Encadeamento lógico dos parágrafos – *Uma ressalva muito importante se dá pelo fato de que não é qualquer criança que costuma realizar atividades a partir da ajuda do outro (...) Com base nessas e outras informações podemos concluir que ele toma a imitação não como processo mecânico (...) Ao longo do tempo, podemos deparar com a descoberta de Vygotsky sobre a importância da intervenção do professor A esse respeito Vygotsky (op. cit., p. 56) afirma ...*

- Referências – (VYGOTSKY, 1929, apud OLIVEIRA, p. 63); Vygotsky (op. cit., p. 56).
- Autonomia discursiva - *Uma ressalva muito importante se dá pelo fato ... Com base nessas e outras informações podemos concluir que ... Mas, ele ainda acredita que a criança se desenvolve individualmente Na verdade, o professor precisa aprender a reconhecer melhor seu aluno.*

Nesse estágio final, portanto, já percebíamos uma evolução relevante comparando-se ao exemplo 19 - a fase inicial do processo da orientação. Aqui a aluna-professora já demonstrava consciência plena das *operações de contextualização* como fator essencial para o agente desenvolver uma ação de linguagem, mesmo em se tratando de um texto marcado, pragmaticamente, pela distância entre os interlocutores (agente/produtor e agentes/leitores do seu texto), por isso recorria aos recursos próprios desse gênero (os acima mostrados). E é por ter já a consciência dos fatores sócio-comunicativos que também acionava representações textuais indexadas aos usos desse gênero textual – o monográfico –, buscando semiotizá-lo de conformidade com o leque de possibilidades que o intertexto lhe oferecia. Logo, desenvolvia também *operações psicológicas*, quando procurava configurar seu texto segundo o gênero adotado, passo esse que descreveremos a seguir.

4.2.2 Dos arquétipos psicológicos da ação da linguagem

Retomando o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores pressupostos por Vygotsky (1934/2005), Bronckart (1999/2003) oportuniza interpretar além dos fatores externos à ação de linguagem (*operações de contextualização*), também a interiorização dos mundos discursivos, caracterizados como *discurso interativo*, *discurso teórico*, *narrativa interativa* e *narração*, os quais são empregados para servir de interface entre o mundo da pessoa (representações individuais) e os mundos sociais (representações coletivas). Essa interiorização desses mundos se dá mediada pela linguagem, através da qual o indivíduo irá se tornando consciente do seu agir social, à medida que se apropria da planificação temática e da organização interna dos textos. Nesse processo de internalização (*operações psicológicas*), o indivíduo se torna agente dos modelos lingüísticos, empregando processos de textualização e de enunciação coerentes com os parâmetros textuais inerentes ao gênero exigido pela ação comunicativa (BRONCKART, 1999/2003).

Assim, em busca de constatar como se processa a apropriação da escrita acadêmica pela aluna-professora, averiguaremos as *operações psicológicas*, a partir de dois pontos basilares: a) do plano lingüístico-discursivo, norteador da internalização do mundo real; b) dos mecanismos de textualização e enunciativos, responsáveis tanto pela progressão do conteúdo temático quanto pelas avaliações deste conteúdo temático. Para instrumento de análise dessas categorias, retomaremos os exemplos 19 e 21 (processo inicial e final da escrita acadêmica da aluna- professora), analisados no item anterior, procurando, com isso, observar todos os critérios da base de orientação bronckartiana, tanto no nível inicial quanto no final do processo de apropriação da escrita acadêmica.

No processo inicial da escrita acadêmica

a) O plano lingüístico-discursivo da ação da linguagem

Nossa investigação aqui recai sobre o mundo discursivo que circunda o texto monográfico. Nesse intento, procuramos observar a tomada de consciência da aluna-professora frente aos mundos discursivos, visto que era o primeiro trabalho que realizava com o nível de escrita inerente a esse gênero textual. Embora considerando o gênero monográfico como um texto misto, como demonstramos anteriormente, analisaremos aqui o item eminentemente do mundo do expor – relativo à elaboração dos pressupostos teóricos -, por constatarmos que o modelo de discurso ali constituído era o típico representante da escrita acadêmica – o *discurso teórico*. Para tanto, tomaremos como ponto de referência o início e o final do processo da produção textual, verificando o comportamento discursivo da aluna-professora frente à exposição temática.

Tomando o exemplo 19 (p. 94) para análise, observamos, inicialmente, um ponto interessante – a troca dos autores do texto de referência. A aluna-professora estava fazendo uma leitura do texto, de Rojo, Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?, presente no livro *Investigando a relação oral/escrita*, organizado por Inês Signorini, e, ao fazer citação, referia-se à organizadora do livro – Signorini -, e, em nenhum momento, ela citou a autora do texto – Rojo. Esse fato foi comentado no encontro em que discutimos sobre a compreensão e o aproveitamento de informações deste texto pela aluna-professora, quando da produção do texto dela, como comprova o diálogo abaixo:

EXEMPLO 22: 9º ENCONTRO (11.06.2005)

P: E aí ... o que você conseguiu fazer essa semana?

AP: Ah ... eu trouxe um texto que fiz daquele livro que você me emprestou ... é ... na outra semana ... eu achei interessante esse ... porque fala de da escritamas.... assim ... ela também fala da oralidade ... como meus alunos escrevem muito ruim ((risos)) ... se eles num sabe nem ler né...

P: E você achou a leitura fácil? Entendeu o texto?

AP: Assim... não tudo... mas deu pra entender muita coisa ...porque ela fala alguma coisa que tem naquele outro texto a gente discutiu naquela disciplina que você trabalhou com a gente ... Sociologia da Educação ... ((a aluna falava de um livro da própria universidade em foco)).

P: Ah sei ... aquele que fala sobre o percurso histórico da educação

AP: Isso ...fala da idade média ... de Santo Agostinho ... também fala de Vygotsky que a gente já estudou sobre ele em outras disciplinas ...

P: Muito bem.... você tá empregando o conhecimento adquirido aqui ... ((referia-me à universidade em foco)).

AP: É... por isso eu achei bom...mas teve algumas partes que eu num entendi...outros autores ... ((se referia a Barthes, Bakhtin)) /.../

P: mas ...assim...no geral você entendeu ou... esses nomes dificultaram a leitura?

AP: não... eu gostei do texto e fiz esse aqui ((mostrando o texto feito)).

P: Vamos ver ((depois de uma leitura breve)) você citou Signorini ...esse texto é dela?

AP: num é não? ... oxi ...eu botei ela porque ela num é a organizadora?

P: É... mas veja de quem é o texto ((mostrando o texto a aluna-professora)).

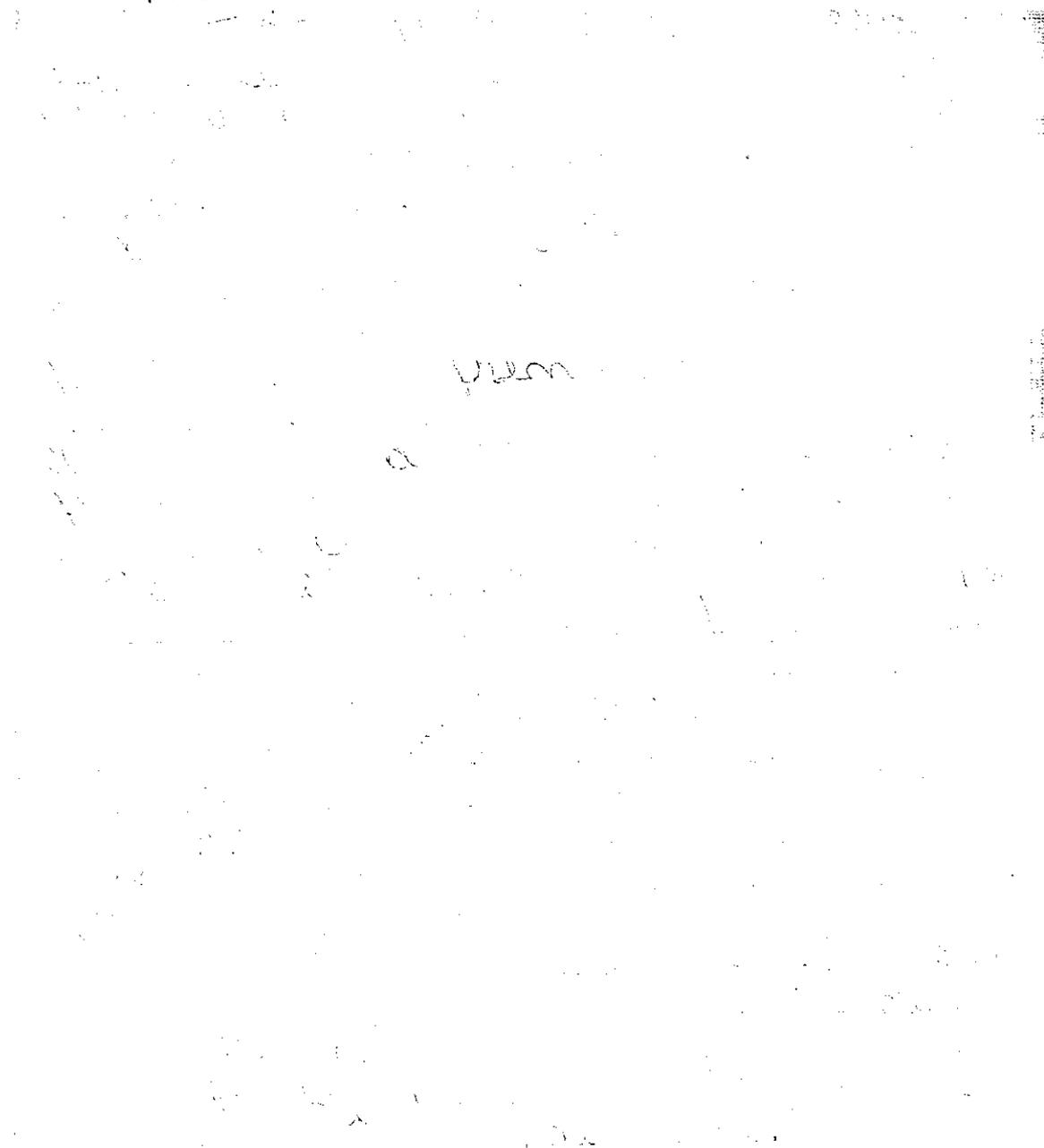
AP: e é esse nome que a gente tem que botar?

P: Claro não é dela? Você põe o nome dela na citação dentro do texto ... só lá nas referências que você coloca todas as informações ...aí você cita Signorini... você esqueceu aquela aula sobre como usar a referência?

AP: ah professora é tanta coisa pra esse trabalho ...

Como podemos verificar, a aluna-professora já adquirira conhecimentos teóricos a partir de leituras e certa experiência com a escrita de textos na universidade (lembramos que ela já era concluinte), e relacionara bem o conhecimento já adquirido. Apesar de ser algo simples para quem já está na fase final de um curso superior, citar o autor de um texto, ela ainda não demonstrava saber. Esse fato nos chamou a atenção, pois já havíamos trabalhado em sala de aula o emprego de referências textuais, justamente porque é um elemento-chave para o discurso teórico. A aluna também demonstrava preocupação com a escrita do trabalho - "*professora é tanta coisa pra esse trabalho*". Queremos crer que esse comentário já indiciava uma tomada de consciência sobre esse modelo de discurso, porque esse "*tanta coisa*" representava justamente a distância entre o discurso acadêmico e o discurso das *práticas linguageiras* (BRONCKART, 1999/2003) por ela vivenciada. Com isso, ela traduzia a sua preocupação com a planificação temática e a organização discursiva, demonstrando a dificuldade de ter de seguir as normas do discurso teórico, conferindo a autonomia própria daquele discurso, o que é constatado no exemplo 19, aqui retomado:

Exemplo 19:



tanto com o tema quanto com a escrita acadêmica: *“Na idade média, a escrita era considerada menos importante que a palavra escrita e naquela época tendia a se reduzir ao escrito”*. Nesse trecho fica explícita a falta de domínio temático, tanto é que ela joga a informação e não deixa nenhum comentário sobre o assunto. Além disso, ela ainda confundiu-se os termos *escrita*, *palavra escrita*, tomando-as como sendo conceitos diferentes, aliás a própria citação de Rojo não está fidedigna: *“a escrita ainda era menos importante que a palavra e tendia a se reduzir ao escrito”* (p. 52). Esses dados comprovam a dificuldade com leitura e escrita de textos acadêmicos, porém queremos crer que ela tentava aplicar no texto a autonomia, característica desse tipo de discurso.

Essa preocupação fazia com que a progressão de idéias fosse processada pelo acúmulo de citações – procedimento utilizado para comprovar teoricamente o conteúdo temático ali exposto. Ou seja, a argumentação deveria centrar-se na exposição teórica para determinar a validade dos dados, embora o texto deixe marcas sutis do envolvimento da agente/produtora, quando ela o finaliza:

Cada vez mais complexas. Por isso,
 cabe aqui, refletir sobre o papel da escola nos processos de letramento, no qual juntamente com a escolarização ocorrem simultaneamente, visando a resolução de problemas cognitivos verificadas antecipadamente pela escola, que é considerada uma das principais agências de letramento.

O trecho “Por isso, cabe aqui, refletir sobre o papel da escola nos processos de letramento” explicita a implicação da aluna-professora, o que torna o discurso interessante, pois mesmo inferindo a autonomia do discurso teórico, ela deixa transparecer suas crenças e valores no momento da internalização do tema: o valor da escola para a sociedade letrada. No entanto, vale ressaltar que esse discurso não tencionava uma argumentação em prol de uma defesa de idéias, mas remetia a um conhecimento textual sobre o gênero dissertativo, no qual a agente/produtora era conduzida a finalizar o texto com um ponto de vista, o que é confirmado pelo trecho abaixo:

EXEMPLO 23:

AP: *uhum eu trouxe um que eu fiz.... assim ... eu sei que não tá bom ...mas.... você lê pra eu saber se é assim...*

P: *Você quer que eu leia agora?*

AP: *Eu queria pra mim ver se tô indo certa*

P: *((Após alguns minutos)) Por que você escreveu assim ... com esse acúmulo de citações?*

AP: *...é que... eu pensei que fosse assim a gente num tem que tá citando o tempo todo?*

P: *Mas a gente deve comentar as citações e relacionar as idéias dos autores ...*

AP: *...é ... como é a primeira ...né?*

P: *...agora no último parágrafo você fez diferente*

AP: *.... é que eu achei que tinha que encerrar o texto ... aí eu fiz assim é ... eu lembrei lá do colégio que a gente quando fazia redação évocê dizia quea gente tinha de encerrar o textoassim... dizendo alguma coisa sobre o o que o texto tava falando ...*

P: *apresentando um ponto de vista ((a aluna-professora fazia alusão ao tempo em que havia sido minha aluna no ensino médio))*.

AP: *... aí eu achei que também deveria e até aqui na universidade ... os professores sempre pedem que a gente faça*

P: *... um comentário*

AP: *É...*

Quando a aluna-professora diz “*é que eu achei que tinha de encerrar o texto ... aí eu fiz assim*”, na verdade ela recorria a arquétipos psicológicos já construídos, sem intenção de influenciar o destinatário do seu texto ou mesmo manter um diálogo com os autores. A preocupação não era deixar suas marcas de autoria no discurso em construção, mas empregar um mecanismo que remetesse à finalização do texto, afinal essa estratégia havia sido ensinada nas aulas de redação de texto argumentativo no ensino médio: “*eu lembrei lá do colégio que a gente quando fazia redação é você dizia que a gente tinha de encerrar o texto assim... dizendo alguma coisa sobre o o que o texto tava falando*”. Dessa forma, para que ela desenvolvesse uma ação de linguagem coerente com esta situação de produção específica (de um texto dissertativo), ela recorria a arquétipos discursivos do mundo do expor - ao intertexto.

Também podemos perceber a fragilidade no encadeamento dos parágrafos, com ausência total de avaliação, o que pode ilustrar imaturidade da aluna-professora com esse tipo de escrita – *Na idade Média ,... Mais tarde a escrita ganha ... Signorini ... Já Barthes ... Sendo assim, com o desenvolvimento ...* Mesmo com a presença das marcas lingüísticas da seqüencialidade textual “*Na Idade Média, mais tarde, já*”, responsáveis pela organização argumentativa, as marcas enunciativas da agente/produtora não aparecem, deixando o discurso teórico desprovido de muitas de suas marcas discursivas, tais como a presença de modalizadores e organizadores textuais com valor semântico-argumentativo.

A presença de modalizadores - cuja finalidade é traduzir os comentários e avaliações do agente-produtor sobre o tema apresentado -, quase não foi observada, exceto no trecho “*Por isso, é que o leitor deve conhecer a escrita como suporte para a criação de textos de qualidade, tendo coesão e coerência*”. Comentário, aliás, inadequado, pois retrata ainda a concepção de que a escrita é a única responsável por textos bem formados, “*de qualidade*”. O emprego da expressão *deve conhecer* reveste o comentário de valores, de opiniões e regras do mundo social da escola tradicional, colocando o conhecimento da escrita como um fator essencial para a produção de textos, de modo que essa modalização transveste o discurso de obrigação social, o que Bronckart (1999/2003) denomina de modalização deôntica.

Os organizadores textuais com valor semântico-argumentativo - cuja finalidade é evidenciar a progressão temática coerente e coesiva, entre parágrafos e/ou frases, relacionando, lógica e argumentativamente, as informações já ditas às novas -, foram empregados restritamente, apenas as ocorrências – “*ainda, já, sendo assim, por isso*”. A limitação desses elementos, por si só, comprova o pouco domínio do texto argumentativo, sendo este acentuado pela falta de um posicionamento da aluna-professora, descaracterizando, dessa forma, o valor argumentativo desses elementos. Basta vermos o emprego do “*ainda*” ao introduzir uma outra citação de Rojo (que para ela seria de Signorini):

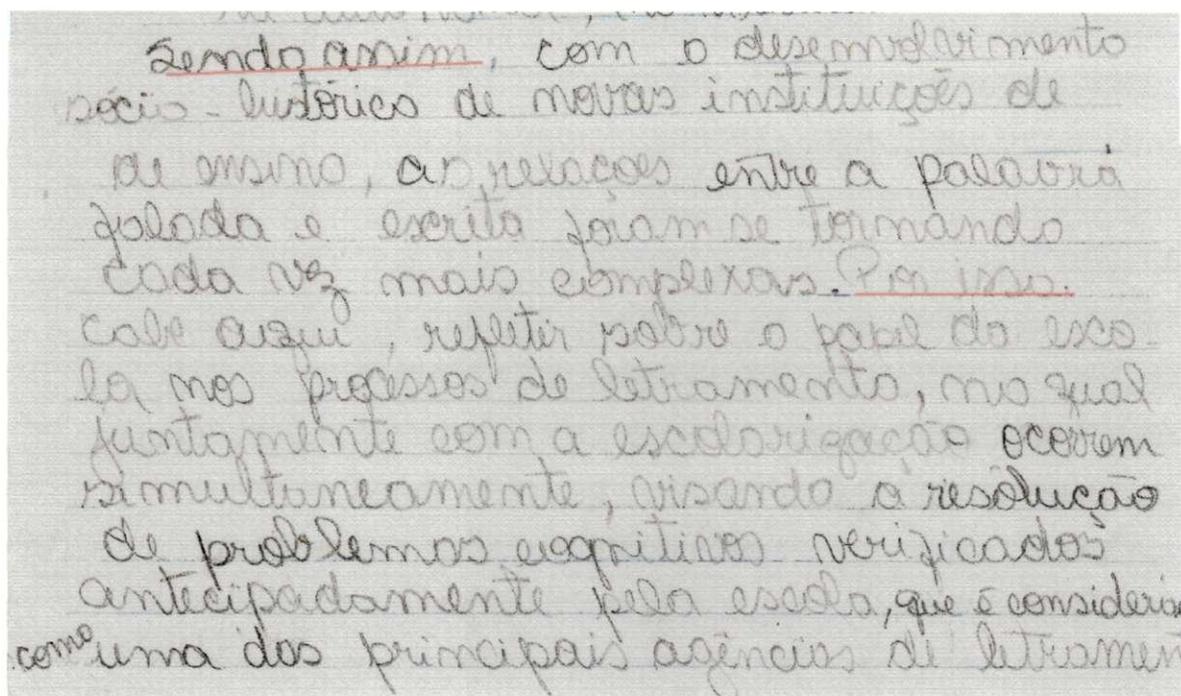
Signorini (pp. 56, 2003) ainda afirma que:
 “Falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações.”

O leitor atento espera com o emprego do *ainda* algo além de um acréscimo de informação, ele levanta expectativa, que lhe é negada, de uma argumentação sobre o uso da escrita, porém o *ainda* é empregado destituído do caráter argumentativo, próprio daquele elemento lingüístico. Da mesma forma, emprega o *já* levando-nos a acreditar que a citação de Barthes e Marty viria acompanhada de uma contra-argumentação:

de Barthes e Marty (apud Signorini, pp. 57, 2003), preferem definir a escrita como:
 “Uma relação não-necessária com o oral, na qual o escrito não tem integralmente origem na palavra, mas também de uma maneira autônoma, no visual.”

Mas o que percebemos é uma sequenciação do próprio texto de Rojo (2001,p.57): “Por isso, Barthes e Marty (1987, p. 32) preferem definir a escrita como uma relação no visual”. O conector *já* foi empregado no lugar de “*por isso*”, modificando, portanto, a relação lógico-semântica entre os parágrafos.

Também usa as expressões “*sendo assim*” e “*por isso*” sem emitir, em ambos os casos, uma informação que orientasse para uma conclusão/explicação do conteúdo temático, como era de se esperar.



Logo, o tema discutido segue uma linha cíclica, por meio da aglomeração de fragmentos do texto de Rojo, prejudicando, desse modo, a progressão temática do texto.

Essa falta de habilidade em organizar o conteúdo temático é constatada, quando a aluna-professora, ao tentar parafrasear o texto de Rojo, traduz incoerentemente as informações do texto lido. Basta observarmos o 1º parágrafo, quando identificamos uma contradição – “...a escrita era considerada menos importante que a palavra escrita e naquela época tendia a se reduzir ao escrito”. Como a escrita era menos importante que a língua escrita? Só podemos compreender, desse segmento, um nível elementar de leitura e/ou escrita acadêmica, mesmo porque o trecho, apesar de ter sido apresentado com as devidas referências (autor, ano e página), explicitando o caráter de citação direta, na verdade não representava o discurso literal da autora, qual seja, “a escrita ainda era menos importante que a palavra e tendia a se reduzir ao escrito” (ROJO, 2001, p. 52). Isso tudo vem comprovar a falta de domínio temático e lingüístico-textual, embora essa

situação, pouco a pouco, tenha sido transformada, chegando ao texto final com os elementos acima analisados já empregados com mais segurança, como verificaremos na etapa final do processo de orientação (ver exemplo 21, p. 98). Antes, porém, analisaremos como a aluna-professora desenvolveu a planificação do conteúdo temático, neste estágio inicial.

b) Os mecanismos de textualização e enunciativos da ação da linguagem

O exemplo 19 retrata um texto organizado predominantemente pela exposição temática. É um texto “frio”, marcado pela disjunção, centrado na sumarização temática, o que torna o texto não-atrativo. A planificação do conteúdo, assim, transparece insegurança de domínio de conteúdo do agente-produtor, além de inexperiência com a escrita de textos teóricos. Apenas no último parágrafo com as seqüências - *Sendo assim, com o desenvolvimento ...Por isso, cabe aqui refletir ...* – inferimos uma avaliação, mas mesmo assim ela acontece por meio de um plágio, em que a aluna-professora constrói um mosaico com as palavras de Rojo: “...o desenvolvimento sócio-histórico de situações (...) estas relações entre (...) a palavra falada e escrita foram se tornando cada vez mais complexas” (2001, p. 57), e continua a fala de Rojo; “Assim, cabe aqui refletir sobre o papel da escola nos processos de letramento” (...) “letramento e escolarização se dão simultaneamente ... a escola a principal agência de letramento...” (2001, p. 65).

Esses trechos comprovam que a aluna-professora apresentava um estágio muito incipiente de escrita acadêmica, compreendendo a produção de textos teóricos como cópia literal de escritores já estabelecidos. Pelo próprio comentário da aluna-professora, entendíamos que ela não tinha consciência de que, mesmo tentando demonstrar um ponto de vista, ela não conseguia construir seu próprio discurso, demonstrando incompreensão do conteúdo temático e pouca competência lingüístico-textual.

O pouco conhecimento textual estava explícito na organização do conteúdo, cuja macroestrutura textual fora “montada” com trechos do texto de Rojo e, mesmo assim, desconexos, sem nenhuma ligação lógico-semântica entre si, vejamos:

EXEMPLO 24:

Na Idade Média, a escrita era considerada menos importante que a palavra escrita e no qual se tenta a de reduzir ao escrito. (Zigmondini, pp. 52, 2005).

Mais tarde a escrita ganhou autonomia e passa a funcionar como instrumento mediador da língua falada, facilitando a aprendizagem do indivíduo. Por isso, é que o leitor deve considerar a escrita como suporte para a criação de textos de qualidade tendo escrito e coerência.

Nos dois parágrafos acima observamos uma retomada do conteúdo temático "escrita", antes ela falava da escrita na Idade Média, e retoma o conteúdo com a informação "Mais tarde a escrita ganhou autonomia". No entanto, nos outros parágrafos, essa associação fica perdida, vejamos:

EXEMPLO 25:

Zigmondini (pp. 56, 2005) afirma que: "Falando então da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações."

Ja Barthes e Maingueneau (apud Zigmondini, pp. 59, 2005), propõem definir a escrita como: "Uma relação não-necessária com o oral, na qual o escrito não tem integralmente origem na palavra, mas também de uma maneira autônoma, no visual."

Nos dois parágrafos acima, a aluna-professora introduziu duas citações diretas sem ter a preocupação de fazer uma relação entre si. Ou seja, enquanto nos dois

primeiros parágrafos a escrita estava associada à fala, no terceiro, a escrita estava relacionada a gêneros textuais escritos. Apesar de ser uma informação nova, a aluna-professora empregou-a como uma confirmação da informação veiculada no parágrafo anterior, isso é inferido pelo emprego de *"ainda afirma"*. Além disso, quando retoma Barthes e Marty, ela continua a relação oral-escrita, a partir de uma definição – *"preferem definir a escrita como"*, sem perceber que na citação anterior não havia uma definição. Tudo isso, sem um comentário que pudesse sustentar a intenção de teorizar sobre letramento, ponto-chave do texto de Rojo. Em seguida, para encerrar o texto, ela sentiu a necessidade de se posicionar, como ela mesma afirma – *"... é que eu achei que tinha que encerrar o texto ... aí eu fiz assim é ... eu lembrei lá do colégio que a gente quando fazia redação évocê dizia quea gente tinha de encerrar o textoassim... dizendo alguma coisa sobre o o que o texto tava falando"* -, por isso ela emprega o conector *"sendo assim"*, com propósito conclusivo, no entanto não consegue desenvolver a idéia, e mais uma vez recorre à transcrição de fragmentos do texto de Rojo.

Os recursos lingüísticos empregados dessa forma não permitiram uma planificação do conteúdo constituída do envolvimento da agente-produtora. As marcas da enunciação não foram delineadas no discurso, prejudicando totalmente a organização textual, transformando um texto, marcado pela argumentatividade, num aglomerado de citações, o que denuncia a falta de monitoramento da agente-produtora e o seu descomprometimento com o dito.

O pouco conhecimento lingüístico também foi demonstrado pela aluna-professora, basta analisarmos o aspecto microestrutural, para verificarmos o emprego de:

- Conexões – como as conexões são empregadas para assegurar as relações lógico-semântico-pragmáticas do discurso, espera-se que, no discurso teórico, elas tenham um alto índice de recorrência, uma vez que elas respondem pela argumentação discursiva. No entanto, no exemplo 19, percebemos uma ausência desses elementos lingüísticos, a não ser entre parágrafos, como é o caso de *"já"* e *"sendo assim"*.

Nas conexões internas dos parágrafos, verificamos o emprego de "por isso", duas vezes:

EXEMPLO 26:

Por isso também a escrita ganha auto-
nomia e passa a funcionar como um
instrumento mediador da língua falada,
facilitando a aprendizagem do in-
divíduo. Por isso, é que o leitor
deve conhecer a escrita como suporte
para a criação de textos de qualidade,
de tendo coesão e coerência.

Cada vez mais complexas. Por isso,
cabe aqui, refletir sobre o papel da esco-
la nos processos de letramento, no qual
juntamente com a escolarização ocorrem
simultaneamente, visando a resolução
de problemas cognitivos verificados
antecipadamente pela escola, que é considerada
como uma das principais agências de letramen

No primeiro caso, a conexão por meio do elemento lingüístico "por isso" entre os enunciados "a escrita ganha autonomia e passa a funcionar como instrumento mediador da língua falada" e "o leitor deve conhecer a escrita para criação de textos de qualidade, tendo coesão e coerência", busca estabelecer um efeito explicativo. Não obstante, essa relação de sentido não é efetuada, na medida em que o conteúdo temático da segunda informação - o conhecimento da escrita pelo leitor - nem garante a produção de textos coesos e coerentes, nem este fato explica a autonomia da escrita. Portanto, o emprego desse recurso lingüístico ao invés de ajudar a elaboração argumentativa do texto, prejudicou a planificação do conteúdo temático.

No segundo caso, o "por isso", em "Por isso cabe aqui ...", não faz parte do discurso da aluna-professora, mas do de Rojo, fato esse que só vem a comprovar a limitação lingüístico-discursivo-textual da aluna-professora, que usou apenas um conector explicativo isso mesmo de forma inadequada. O que é curioso, pois formas lingüísticas com esse valor semântico são muito utilizadas no discurso teórico, uma vez que este é acompanhado sempre de justificativas e explicações. É importante lembrar que, mesmo sem grande domínio da língua padrão e do discurso teórico, a aluna-professora

empregou a expressão “mais tarde”, introduzindo o segundo parágrafo, demarcando a exposição temática e, ao mesmo tempo, traduzindo imprecisão temporal, descomprometendo-se, portanto, de se mostrar conhecedora profunda do conteúdo temático e de ser mais exata ao falar do emprego social da escrita. Dado que fortalece a nossa hipótese de que o texto em análise se aproxima mais do gênero *resumo* do que de um texto argumentativo, pois a expressão “mais tarde” resume e generaliza o percurso histórico do funcionamento da escrita. Como a elaboração de resumo é uma prática comum na academia, ela transferiu este conhecimento para o texto em questão, o que é louvável, pois, assim, demonstrava seu saber lingüístico.

- Coesão verbal – Há predominância do presente do indicativo – “*ganha, é, afirma, preferem, cabe*” - com fins de verdade atemporal, no entanto devemos lembrar que o texto é uma cópia, logo não há condições de avaliarmos esta forma verbal como elaboração discursiva da própria aluna-professora.
- Coesão nominal – identificamos expressões do tipo – “*naquela época*”, retomando “*Idade Média*”; “*Mais tarde*”, ainda tomando como referente “*Idade Média*”; retomada de palavras ou argumentos, por meio da referência ou de sintagmas nominais - “*Com base nessas e outras informações: A esse respeito: o professor precisa aprender a reconhecer melhor seu aluno para começar a respeitar o grau de dificuldades de cada um*”.

Quanto aos mecanismos enunciativos, não percebemos a voz da agente/produtora explicitamente, mesmo porque se estamos considerando o texto reprodução, há uma omissão intencional da enunciativa, posto que ela se esconde por trás da voz da autora para não se comprometer, ou por realmente desconhecer a característica do gênero em elaboração. Logo, elementos como pronomes ou formas verbais denunciadores da enunciação não foram encontrados; também não há ocorrência de modalizadores discursivos, tornando o texto nulo de comentários e de avaliações, o que o torna pouco interativo, salvo no final quando a aluna-professora estabelece uma conexão com a expressão “*sendo assim*”, já explicada anteriormente (p. 109). Tudo isso leva-nos a inferir que as condições de verdade apresentadas por Rojo são inquestionáveis, sob o ponto de vista da aluna-professora. Os valores, as opiniões da agente/produtora são anulados, seu mundo social parece não ter voz nem vez, por isso a

ausência de apreciações, tentando nos dizer “quem sou eu para interferir nas idéias de uma autoridade?”, ou seja, reforçando a idéia de sacralização do escrito.

Diante do exposto, podemos afirmar que a aluna-professora, embora no último ano da graduação, encontrava-se num nível bastante elementar da escrita acadêmica. Não interagia com o texto teórico, deixando perceptível a sua pouca intimidade com conteúdos e gêneros textuais cruciais para sua autonomia docente, o que explica sua prática totalmente dependente do livro didático, como foi exposto no início deste capítulo. Mas acreditávamos no seu potencial e nas orientações bronckartianas, tanto é que, no final do curso, a aluna-professora já apresentava um nível de escrita bem diferente daquele inicial, como passamos a analisar.

No processo final da escrita acadêmica

a) O plano lingüístico-discursivo da ação da linguagem

Nesta etapa, iremos analisar primeiro como a aluna-professora planejou o conteúdo temático. Depois, que propriedades lingüístico-discursivas contribuíram para essa planificação. O nosso olhar sobre a planificação do conteúdo temático incidirá sobre a organização discursiva, a progressão temática e o domínio do conteúdo, tripé essencial para a agente/produtora construir seu estilo de escrita.

A organização discursiva adotada pela aluna-professora traduz claramente o plano do expor, conferindo autonomia ao discurso teórico, mas, ao mesmo tempo, estabelecendo sinais da autoria discursiva da agente/produtora, aliás já empregando um nível aceitável de escrita acadêmica. Basta verificarmos com mais atenção o exemplo 21 retomado da (p. 93), no qual as marcas próprias de uma escrita mais cuidada, conforme as normas exigidas por esse gênero textual se evidenciarão.

EXEMPLO 21: Trecho da escritura final do texto monográfico

Podemos nos deparar com outra corrente teórica bastante defendida por Vygotsky, a sociointeracionista, que tem como principal fonte de estudo o desenvolvimento psicológico do ser, através de sua reflexão em relação ao meio e suas ações, o que gera a interdependência dos indivíduos envolvidos e sua interação social. Ele acredita que indivíduo possui uma maneira diferente de interpretar suas vivências, Dessa forma o desenvolvimento e o aprendizado estão intrinsecamente ligados, ou seja, só nos desenvolvemos quando aprendemos e esse aprendizado se dá individualmente. Vygotsky acredita que o aprendizado só acontece quando o aluno passa a desenvolver algumas etapas denominadas por ele como processos de desenvolvimento: proximal, onde o indivíduo começa a desenvolver mais seu lado psicológico, amadurecendo seu pensamento para encontrar soluções na tentativa de solucionar seus problemas. Já o nível de desenvolvimento real, destacado por ele, é denominado pela capacidade de realizar tarefas de forma independente. Partindo agora para o último nível, o potencial, caracterizando-se pela capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1929, apud OLIVEIRA, p. 59 –60).

Uma ressalva muito importante se dá pelo fato de que não é qualquer criança que costuma realizar atividades a partir da ajuda do outro, ou seja, seu aprendizado só será alcançado quando atingir um certo nível de desenvolvimento, que como sabemos varia de indivíduo para indivíduo, progressivamente. Ele busca, a todo momento, dar ênfase à intervenção como ponto de partida para uma aprendizagem privilegiada, onde “a imitação não é cópia do modelo real, mas sim, uma reconstrução individual daquilo que pode ser observado no outro” (VYGOTSKY, 1929, apud OLIVEIRA, p. 63).

Com base nessas e outras informações podemos concluir que ele toma a imitação não como processo mecânico, mas como uma possibilidade de a criança realizar algo que vão além de suas capacidades, uma vez que só conseguirá uma ação qualquer, a partir da “ajuda” de um adulto, que se resume em mera repetição de tarefas.

Ao longo do tempo, podemos deparar com a descoberta de Vygotsky sobre a importância da intervenção do professor e até das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo (p.64). Mas, ele ainda acredita que a criança se desenvolve individualmente, mesmo havendo a troca de informações. Na verdade, o professor precisa aprender a reconhecer melhor seu aluno para começar a respeitar o grau de dificuldades de cada um, procurando identificar suas necessidades para buscar meios que possa (...)

A esse respeito Vygotsky (op. cit., p. 56) afirma:

“Só o processo de aprendizado da leitura e de escrita (desencadeado num determinado ambiente sócio cultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiram a aquisição da leitura”.

(...)

Nesse exemplo há marcas explícitas da exposição temática: “*Podemos nos deparar com outra corrente teórica ... a sociointeracionista*” – neste ponto a aluna-professora introduz uma outra corrente teórica e explica o ponto basilar desta teoria – “*que tem como principal fonte de estudo o desenvolvimento psicológico do ser, através*

de sua reflexão em relação ao meio e suas ações, o que gera a interdependência dos indivíduos envolvidos e sua interação social". Também observamos explicações da teoria corroboradas plenamente pela agente/produtora – "ou seja, só nos desenvolvemos quando aprendemos e esse aprendizado se dá individualmente"; o que confere a adesão dela ao ponto de vista do autor.

A progressão temática segue de forma linear, coerente, coesiva e variada, tanto é que a aluna-professora emprega marcação lingüística explícita, indo da própria pontuação (os dois pontos) até orações para retomada do conteúdo. Os dois pontos para destacar o primeiro nível de desenvolvimento na concepção vygotskiana – (:)"potencial"; um elemento simples de conexão - "Já o nível de desenvolvimento real"; o emprego de expressões coloquiais - Partindo agora para o último nível", o que podemos considerar uma tentativa de fixar um estilo discursivo próprio; orações de retomadas - "Com base nessas e outras informações podemos concluir"; "Ao longo do tempo, podemos deparar" – estruturas complexas para uma retomada referencial, o que nos faz acreditar na apropriação de modos de dizer característicos de um sujeito com certa desenvoltura lingüística; e sintagmas nominais apropriados para retomadas de informações mais densas – "A esse respeito Vygotsky", marcas discursivas que prenunciam certo domínio lingüístico-textual, tanto da estrutura quanto da funcionalidade desse gênero textual.

Esses dados comprovam o estabelecimento da progressão temática, cujas informações dadas se interrelacionam coerentemente com as novas. Há, portanto, uma alteração contínua do rema em tema, proporcionando a construção da unidade textual, fato verificado através do processo da retomada referencial - "Vygotsky acredita que o aprendizado só acontece quando o aluno passa a desenvolver algumas etapas denominadas por ele como processos de desenvolvimento"; essa retomada permite a progressão temática, pois acrescenta uma outra informação desse mesmo autor. Da mesma forma, a coesão lexical também responde pela progressão, basta analisarmos o emprego da palavra "nível" nos enunciados – "o nível de desenvolvimento real" e o "último nível" – em que o termo "último" evidencia a enumeração dos níveis de desenvolvimento defendidos por Vygotsky, relação esta que dá prosseguimento à explicação do conteúdo temático.

Fato notório também é o uso das formas verbais de 1ª pessoa do plural, marcando a autoria discursiva da agente-produtora – "seu aprendizado só será alcançado quando atingir um certo nível de desenvolvimento, que como sabemos varia de indivíduo para indivíduo, progressivamente". Ainda destacamos a organização lógica do conteúdo temático, com o emprego adequado de conexões lógico-semânticas – "Dessa forma o desenvolvimento ...; mas como uma possibilidade de ...; Mas, ele ainda acredita que a

criança...; ... uma vez que só conseguirá uma ação qualquer de... ". O emprego desses conectores argumentativos reflete o posicionamento da agente-produtora, refletindo não só apropriação dos elementos lingüísticos mas também como se desenvolve o conteúdo temático do gênero monográfico.

Também podemos destacar, na progressão temática, o uso de formas referenciais intratextuais – *"Ele acredita que; Com base nessas e outras informações"* – que traduzem retomadas de informações já mencionadas no decorrer do texto; ou ainda referências dêiticas, fazendo menção a informações fora do texto, como é o caso de – *"realizar atividades a partir da ajuda do outro"*. Ainda observamos o emprego predominante de formas verbais no presente do indicativo – *"Podemos nos deparar com outra corrente teórica; Ele acredita que indivíduo; o aprendizado só acontece quando o aluno passa a desenvolver; ele toma a imitação não como processo mecânico"* - implicando atemporalidade e valoração universal das informações, conservando a característica do gênero monográfico.

O domínio do conhecimento do conteúdo temático, portanto, é avalizado tanto pela organização discursiva quanto pela progressão temática. Acrescente-se ainda que a aluna-professora já se arriscava como agente/produtora, de modo a enfatizar seu ponto de vista sobre o conteúdo, chegando a utilizar expressões lingüísticas denotadoras de um alto poder argumentativo – *"Uma ressalva muito importante se dá pelo fato"; "ou seja, seu aprendizado só será alcançado quando atingir um certo nível de desenvolvimento"* e *"Na verdade"* – Em que *"uma ressalva"*, *"ou seja"* e *"na verdade"* são elementos lingüísticos que não apenas transmitem informação, mas enfatizam o processo interativo do agente-produtor com o autor das idéias ali desenvolvidas, o que faz seu texto imbuir-se de argumentação ao mesmo tempo que processa a progressão temática.

Tudo isso possibilita-nos reconhecer que ela já apresentava traços definidores do seu estilo individual de escrita, basta compararmos os dois exemplos – 19 (estilo inicial da escrita) e 21 (estilo final da escrita). Se, como diz Brait (2005. p. 87), é o "estilo que determina também a relação com o material, com a palavra", compreendemos, portanto, que a aluna-professora interagiu significativamente com o discurso, haja vista dialogar coerentemente com o autor (Vygotsky), demonstrando até certa fluidez no seu discurso, como observamos abaixo:

Os elementos lingüísticos destacados no exemplo acima são dados significativos para comprovarmos a efetiva apropriação da escrita acadêmica, pois são formas lingüísticas próprias da língua escrita padronizada, nível de escrita, por sinal muito distante daquele apresentado no exemplo 19 (fase inicial da escrita deste trabalho).

Aqui, a aluna-professora emprega adequadamente os vários recursos da língua escrita, buscando a representar no mundo virtual as ações do mundo ordinário.

Os dados ainda mostram que, ao organizar o conteúdo temático, a aluna-professora também empregou mecanismos de textualização e enunciativos coerentemente, como verificaremos a seguir.

b) Os mecanismos de textualização e enunciativos da ação da linguagem

As ações desenvolvidas nesta etapa correspondem à utilização de mecanismos formais, voltados para a infra-estrutura textual, de modo a planificar o conteúdo temático. Para tanto, analisaremos a macroestrutura textual, através do emprego das seqüências lingüístico-discursivas, bem como a microestrutura, por meio dos mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal, a partir dos quais evidenciaremos o agir enunciativo da aluna-professora.

A macroestrutura textual foi organizada de conformidade com o discurso teórico, ou seja, a exposição de uma tese e suas comprovações através de referências bibliográficas do tipo:

- Citação parafrástica - *proximal, onde o indivíduo começa a desenvolver mais seu lado psicológico, amadurecendo seu pensamento para encontrar soluções na tentativa de solucionar seus problemas. (...)Partindo agora para o último nível, o potencial, caracterizando-se pela capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1929, apud OLIVEIRA, p. 59 –60).*
- Citação curta e direta - *Ele busca, a todo momento, dar ênfase à intervenção como ponto de partida para uma aprendizagem privilegiada, onde “a imitação não é cópia do modelo real, mas sim, uma reconstrução individual daquilo que é observado no outro” (p.63).*
- Citação longa e direta – *A esse respeito Vygotsky (op. cit. P. 56) afirma:*
Só o processo de aprendizado da leitura e de escrita (desencadeado num determinado ambiente sócio cultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiram a aquisição da leitura”.

A microestrutura textual foi bem marcada pela aluna-professora, que demonstrou desenvolvimento da sua competência lingüístico-textual, ao fazer uso de:

- Conexões – através das quais assegura as articulações entre frases e parágrafos
-
“Dessa forma o desenvolvimento; Já o nível de desenvolvimento real; Partindo agora para o último nível, o potencial; Com base nessas e outras informações podemos concluir”.
- Coesão verbal – predominância do presente do indicativo, com fins de verdade atemporal – *“o desenvolvimento e o aprendizado estão intrinsecamente ligados; só nos desenvolvemos quando aprendemos; o aprendizado só acontece quando o aluno passa a desenvolver; a criança se desenvolve individualmente; o professor precisa aprender a reconhecer melhor seu aluno”.*
- Coesão nominal – retomada de palavras ou argumentos, por meio da referenciação ou de sintagmas nominais - *“Com base nessas e outras informações; A esse respeito; o professor precisa aprender a reconhecer melhor seu aluno para começar a respeitar o grau de dificuldades de cada um”.*

As modalizações, por sua vez, já se apresentam no texto, marcando a presença da agente/produtora interagindo com o autor, expondo-se para o seu leitor. Quando ela diz:

- *Uma ressalva muito importante se dá pelo fato – expõe-se, fazendo seu leitor entender que a sua comunhão com as idéias do autor (Vygotsky) é total, mais ainda merece destaque um determinado ponto;*
- *Com base nessas e outras informações podemos concluir - a agente/produtora recorre a lógica do discurso teórico, mostrando que seu ponto de vista tem motivo de ser, já que recorre ao que foi dito pelo autor.*
- *Mas, ele ainda acredita – exterioriza um argumento do autor, enfatizando um fato importante daquela teoria, mostrando, assim, uma espécie de julgamento, creditando de vez sua adesão ao autor.*

- *Na verdade, o professor precisa aprender* - a agente/produtora assume totalmente seu ponto de vista, explicita seus valores de conformidade com seu mundo social, considerando a obrigação social do que é ser professor.

É nesse processo de dialogar com o autor que a aluna-professora explicita o seu crescimento enquanto agente-produtora, ela já se sente em condições de dialogar com autoridades, assumindo seu papel de enunciator das ações comunicativas. Consequentemente, põe em relevo sua aprendizagem, manifestando desenvolvimento de sua competência lingüístico-textual-discursiva. Dizendo melhor, mostrando competência comunicativa necessária para articular o discurso teórico, engajando-se num trabalho autônomo de escritura, quando se posicionou, chegando até a modificar as regras de funcionamento dos discursos alheios (BRONCKART, 2003, p. 216). O resultado disso tudo é a apropriação do estilo composicional do gênero acadêmico e, concomitantemente, o seu próprio estilo, o que provocou até mesmo surpresa na aluna-professora:

EXEMPLO 27: 20º ENCONTRO (20.08.2005)

P: Veja a diferença entre o início do seu processo de escrita e o final ...

AP: professora ... eu tô tão feliznunca imaginei chegar nesse ponto ave Maria nem acredito que foi eu que escrevi isso ... dá até vontade de chorarquando eu vejo esse texto nem parece que é a mesma pessoa ...

P: e não é mesmo ...você cresceu muito ...estou orgulhosa de você...

AP: devo muito a você ...a sua orientação ... a sua paciência ... sua dedicação pra mim...

P: a sua perseverança e dedicação de estar lendo, escrevendo e reescrevendo ...e seguindo as orientações... mesmo que de vez em quando você se irritasse ... mas você agora viu que era pra o seu bem ... ((risos)).

AP: é professora ...a gente num dá valor ...acha que a professora é chata...exigente... mas agora é que a gente vê como foi importante... talvez se não tivesse feito isso eu num tinha aprendido tanto....

Essas palavras emocionadas da aluna-professora comprovam a conscientização de que o ensino-aprendizagem da escrita - principalmente da acadêmica - requer tempo e dedicação, justamente por passar por etapas distintas, mas complementares – leitura constante, escritura e reescritura – até atingir um nível aceitável, conforme o gênero textual em foco. Mas, para isso, necessita-se de um modelo didático que permita a professor e alunos compreenderem os gêneros textuais (características, auditório social, domínio discursivo, etc), e a perspectiva teórica de gênero textual facultar esse ensino-aprendizagem (MACHADO, 2002, p. 139).

Nesse sentido, a proposta didática do ISD para o ensino da produção textual é bastante proveitosa, pois sua base de orientação percorre toda a construção do texto, desde seus aspectos contextuais até a sua gestão e linearização, fugindo de uma

perspectiva meramente estrutural, para uma concepção *psicolingüística das representações do mundo ordinário no mundo virtual*, enfatizando o modo de dizer, a enunciação reconhecida nas *formas de enunciado*. Dada a base de orientação recebida pela aluna-professora e o resultado processual da apropriação da escrita acadêmica, acreditamos ter atingido o segundo objetivo desta pesquisa. Investigaremos agora se este feito teve suas implicações na prática docente da aluna-professora, ponto que passaremos a analisar.

4.3 As implicações das orientações sobre a prática pedagógica

Neste item voltamos nosso olhar para dois momentos: o período correspondente ao estágio supervisionado e um outro após o estágio. Preferimos dividir em duas etapas, porque nossa intenção era buscar as respostas para o terceiro objetivo da nossa pesquisa, ou seja, quais seriam as implicações na prática pedagógica da aluna-professora, decorrentes da orientação para a apropriação da escrita acadêmica. Antes, porém, de iniciarmos a análise, gostaríamos de ressaltar que, embora fosse período de estágio supervisionado da aluna-professora, nossa interferência foi comedida, pois fazia parte da nossa estratégia deixar a aluna-professora exercer a sua autonomia docente, desde a escolha do conteúdo até a metodologia aplicada. O fato é que agindo assim, poderíamos ter mais elementos para averiguar se ela já conseguia didatizar os conhecimentos teóricos em sua prática docente, o que passamos a analisar.

Atividades no período do estágio supervisionado

O estágio transcorreu em duas semanas, perfazendo um total de nove dias, de 05 a 16 de setembro de 2005. Para a execução das aulas, a aluna-professora já demonstrava desde o início certa motivação - propôs um plano de unidade. Objeto esse que nos possibilitou constatar um progresso no desenvolvimento das suas ações docentes. Primeiro, porque ela mesma foi quem sugeriu a elaboração de um plano de orientação; segundo, porque o conteúdo escolhido a ser trabalhado fazia parte do conteúdo teórico por ela estudado no decorrer da nossa orientação, como verificamos em mais um dos nossos encontros:

EXEMPLO 28: 20º ENCONTRO (20. 08. 2005)

P: ... agora que você encerrou essa parte da teoria ... vamos pra uma outra fase ... é... a busca de dados...

AP: ... eita ... como assim? É ... que eu tenho que fazer agora? ... quando eu penso que me livrei... (risos).

P: vamos ter que planejar umas aulas ... pra gente ver se agora com mais conhecimento teórico né... você consegue fazer uma prática diferente... tá certo?

AP: ... com certeza professora eu acho que eu já mudei muito ...

P: ... que bom ... então vamos pensar como fazer isso?

AP: é né...

P: veja... eu não quero fugir do programa da unidade já definida lá no planejamento com a sua coordenadora certo? vamos tentar conciliar o conteúdo ... que você tá estudando nas aulas de língua portuguesa?

AP: a gente começou a ver descrição textual.

P: sei... desde quando?

AP: ... esta semana só deu tempo pra gente trabalhar o primeiro texto do LD ...

P: então ... que você acha da gente continuar com esse assunto?

AP: é bom ... né .. só assim eu num mudo ... porque se chegar uma fiscalização né?

P: tá bom ... então pense no que você quer trabalhar ... veja já o material disponível ... vamos tentar fazer diferente do LD ... pra você ter mais liberdade ... ok? Vamos pensar em textos onde a descrição é bem presente /... que gênero textual você já trabalhou com eles?

AP: ... assim... na outra unidade a gente viu narração ...

P: e... quais foram os textos ...

AP: contos de fada e lendas.

P: certo nesses textos os personagens são bem interessantes ... pra gente observar a descrição de lugar ... de personagens ... né... das ações ...

AP: uhum...

P: onde mais a gente pode ver a descrição ... outros textos...

AP: naqueles livrinhos de eletrodomésticos... de celular...

P: é... em manuais... em receitas culinárias ... em jogos... né?

AP: uhum...

P: então ... esta semana você veja lá o material que você pode conseguir sábado você já traz alguns pra gente montar a seqüência ... ok?

AP: então... eu tenho que fazer um plano de aula ... né professora?

P: seria muito bom se você já pensasse nisso esta semana... / ... agora ... é ... cuidado com os itens que você tem de apresentar ... / ... lembra o que a gente comentou sobre aquele plano ... aquele que você seguiu ... / ... reveja o livro de didática ... é ... como o plano é elaborado ... os itens que o plano apresenta ... você deve lembrar não? ... objetivos ... conteúdos ... estratégias ... tudo bem.. é ... claro e sistematizado ... você tá me entendendo? /... não esqueça também indicar as ações da semana ... tá certo? ... é um plano de unidade ... são duas semanas ... ok?

AP: tá bom... vou ver se eu consigo fazer e sábado eu já trago ... / ... aí eu tenho que ver como Marcuschi diz ... num é? ((aqui ela falava de Gêneros textuais: definição e funcionalidade)).

P: como assim...

AP: ele faz a diferença né assim... gênero num é a mesma coisa do tipo de texto ...

P: hum... muito bem...

AP: ele também fala das seqüências né...

P: é... com isso... você tá pensando em quê? Trabalhar observando as seqüências descritivas em alguns gêneros? Seria interessante...

Nessa conversa, o conteúdo a ser estudado já havia praticamente sido selecionado, pois a aluna-professora havia escolhido trabalhar o tema *seqüência didática descritiva*, em gêneros textuais diversos – contos de fada, manuais de eletroeletrônicos, e de jogos. Agora teríamos que pensar na metodologia. Deveria ser uma que contemplasse de forma clara e bastante funcional o uso do gênero textual, por isso achávamos que uma seqüência didática seria o melhor caminho. Embora já

detectássemos uma visível mudança na intenção de ela desenvolver uma prática mais autônoma e atualizada, por ela ter associado o estudo da descrição associada aos estudos de gênero textual, a nossa expectativa era observar se realmente ela teria apreendido a teoria e como ela iria didatizá-la. Um outro fator positivo era perceber a sua preocupação em organizar as aulas através de um plano de unidade, o que nos levava a inferir que ela havia entendido a necessidade de sistematizar sua prática antecipadamente, sem uma improvisação diária, como observamos no momento inicial da nossa pesquisa. O que é explicitado no exemplo 29 a seguir.

EXEMPLO 29: Plano de unidade

ANEXO 1 – PLANO DE UNIDADE PARA DUAS SEMANAS DE AULA

1. **Tema:** A construção da escrita a partir dos gêneros textuais.
2. **Assunto:** Produção textual (escrita)
3. **Objetivos:**

Geral: Observar a contribuição da metodologia centrada nos gêneros textuais, para o crescimento intelectual do aluno; bem como o favorecimento à apropriação das várias modalidades de escrita pelo aluno.

Específicos:

 - Trabalhar a leitura de gêneros textuais diversos;
 - Analisar as características próprias de cada gênero;
 - Relacionar a escrita de gêneros textuais com sua aplicação na prática social.
4. **Metodologia:**

4.1 Material Didático:

 - Textos literários -> contos de fada;
 - Textos técnicos -> manual de instrução de eletrodomésticos, bula de remédio;
 - Textos lúdicos -> jogos; encartes.
 - Fita (VHS), CD;
 - Gravador portátil;
 - Máquina fotográfica;
 - Objetos: relógio, pião, jogo lúdico: jogo da memória, pega-varetas, futebol de salão, quebra-cabeça.
5. **Tempo previsto:** Duas semanas.
6. **Avaliação:**
 - A compreensão das características dos gêneros textuais utilizados;
 - A apreensão das modalidades de escrita da tipologia descritiva;
 - A relação entre a escrita e a leitura do gênero discursivo com sua prática social;
 - A organização e estruturação textual e uso da linguagem.

Apesar de o plano de unidade apresentar problemas estruturais (desordenação dos constituintes do plano) e de conteúdo (falta de clareza do que se deveria trabalhar),

ele evidenciava informações relevantes, tais como os itens essenciais desse gênero – tema/assunto, objetivos geral e específico, metodologia, avaliação, entre outros. Porém, é fácil perceber que a aluna-professora ainda se confundia ao registrar as informações inerentes a cada tópico do plano, tais como: a delimitação do tema “*A construção da escrita nas séries iniciais*”, que não favorecia a objetividade do trabalho; os objetivos gerais: “*Observar a contribuição centrada nos gêneros textuais, para o crescimento intelectual, bem como o favorecimento à apropriação das várias modalidades de escrita pelo aluno*” não correspondiam aos propósitos das aulas - estudo das seqüências descritivas em gêneros determinados, como já anunciado anteriormente. Até mesmo os objetivos específicos não determinavam o estudo da descrição, foco das aulas, pois direcionava para o estudo geral de gêneros, contrapondo-se com um dos critérios de avaliação por ela propostos – “*será avaliado o tipo de descrição textual*”.

Porém, não podemos deixar de registrar um dado relevante: a necessidade de ela descrever as atividades e relacionar o material a ser empregado nas aulas - “*livros literários, cd, fita VHS, gravador portátil, máquina fotográfica, textos técnicos (manual de eletrodomésticos) e jogos*”, mesmo que aqui ela também tenha se confundido, misturando material que seria para as aulas e aqueles que seriam para coletar dados para seu trabalho monográfico, como é o caso do gravador e da máquina fotográfica.

Como vemos, o plano realmente apresentava muitos equívocos, no entanto algo havia mudado, pois havia a preocupação em apontar itens que até então ela não tinha atentado para a importância, por exemplo, relacionar o material a ser utilizado antecipadamente e associá-lo à metodologia que iria desenvolver. Todos esses pontos foram esclarecidos no nosso encontro seguinte.

EXEMPLO 30: 21º ENCONTRO (27. 08. 2005)

AP: Professora, eu trouxe o plano pra você dá uma olhadinha...

P: Bom... e aí ... teve muita dificuldade ... leu o livro de didática?

AP: li ... só que lá num tem direito não ... eu fui fazendo e agora eu quero que você corrija...

P: Bom ... eu já vi que você já estruturou melhor do que aquele outro ...num foi? ((estávamos nos referindo ao plano apresentado no início do ano letivo pela aluna-professora))

AP: ... é... eu vi que tem que ser bem separado tudo... assim...a gente ver na universidade né... mas lá a gente só faz assim ... o que realmente a gente trabalha na sala de aula...

P: sei... o lado prático ... as estratégias ... mas tudo está muito interligado ... você só desenvolve uma... uma...é... estratégia se ela favorecer seu aluno ... assim ...

AP: ...é...por isso a gente vai direto pra... como a gente vai trabalhar o conteúdo....

P: ... mas...veja que todos os pontos do plano têm que ficar sempre bem relacionados ... observe o tema ... será que ele deixa claro o que você vai realmente fazer? Você vai trabalhar o que nas suas aulas?

AP: o gênero descritivo ...

P: não você vai trabalhar a seqüência descritiva em alguns gêneros ... nos contos de fada.... no texto técnico ...né isso?

AP: É.

P: Então todos os itens do seu plano têm de focalizar a seqüência descritiva você deve começar desde a ementa que você tá chamando de tema ...certo? cuidado também nos objetivos ... eles estão misturando o conteúdo da sua aula com os do seu trabalho monográfico.... veja aqui ((mostrando os objetivos)) ... quando você se refere à metodologia centrada nos gêneros eu vejo uma relação com o seu trabalho acadêmico e não com o da sua sala de aula

AP: é mesmo ... é que é tudo misturado ... só depois é que a gente percebe ...

P: veja também a metodologiavocê mistura o material com objetivos ...veja os verbos ..na metodologia é melhor você colocar primeiro o material utilizado e depois as ações... e a avaliação tente rever os objetivos pra poder ver o que você vai avaliar... veja que você não pode perder de vista ... é... os usos desses gêneros na sociedade e ... qual a importância dessas seqüências ...para a determinação desses gêneros....

Tudo isso nos surpreendeu um pouco, pois plano, seja de aula, seja de unidade, seja de curso, é um gênero muito estudado nos cursos de Pedagogia, principalmente neste tipo "em serviço", uma vez que a metodologia é sempre muito pragmática, relacionada diretamente à aplicação de conteúdos em sala de aula, mas a aluna-professora não demonstrava conhecimento. A hipótese que levantamos é a de que, mesmo com esse modelo de curso, se não houver uma redefinição integral, desde professor e corpo técnico responsável pela orientação pedagógica, a universidade, por si só, centrada na figura do professor-orientador, não promoverá uma mudança substancial no ensino, dado o caráter multi e interdisciplinar da escola. Por outro lado, a universidade também precisa mudar seu objeto de ensino, oportunizar mais a pesquisa, pois a partir dela o aluno desenvolve suas habilidades de leitura e escrita de textos acadêmicos e, conseqüentemente, sua autonomia com sua docência. Basta vermos que a aluna-professora até que tentava seguir a estrutura do plano de unidade, mas devido à não-funcionalidade na sua prática pedagógica, ela foi intuindo como seria, talvez para apenas constar como uma etapa do ensino, mas dissociado da sua real função – a de orientar uma prática consciente, cujos passos seqüenciais do ensino levarão a atingir os fins - a aprendizagem.

Como a aluna-professora iria iniciar as aulas destinadas ao estágio na semana seguinte, não houve tempo de rever o plano antecipadamente, só tivemos tempo para definirmos os gêneros a serem trabalhados. Ela optou por iniciar com o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, trabalhado por meio dos recursos didáticos: livro, CD e fita VHS, para os alunos observarem se esses recursos influenciavam na percepção da descritiva e, conseqüentemente, se esta descrição favorecia a compreensão do texto. Depois, para os alunos verificarem a seqüência descritiva em outros gêneros, a aluna-professora trabalhou com o gênero técnico, utilizando manuais de eletrodomésticos, e o gênero lúdico, usando jogos.

A metodologia por ela empregada para trabalhar a escrita seria através da produção textual coletiva e individual. Para tanto, ela partiria sempre de uma produção

coletiva da turma, utilizando o quadro, através da qual todos colaborariam para a planificação do tema; depois, seguiria para uma produção em pequenos grupos e, por fim, uma produção escrita individual. Em princípio, parece-nos pura repetição textual, mas o interessante é que mesmo com a reprodução de um mesmo texto, houve diferenças marcantes entre os textos produzidos, mesmo porque sempre há conflitos em sala de aula, cada aluno quer opinar e fazer valer sua vontade, o que nem sempre é possível, o que pode ser recuperado numa outra produção, seja em pequenos grupos ou na produção individual. Tudo isso visava uma exploração exaustiva da produção escrita, empregando a seqüência descritiva, para que os alunos percebessem a importância desta na construção discursivo-textual. Esse caminho condicionava, assim, os alunos à escrita consciente, pois a produção coletiva, tanto permite maior interação como possibilidades de os alunos refletirem, haja vista os confrontos na hora da elaboração textual. Em vista da situação apresentada acima, a aluna-professora recorreu à mesma técnica de registrar suas ações, não voltando à reelaboração do plano de unidade, como havíamos sugerido antes de ela iniciar o período de estágio, no que podemos verificar no exemplo 31.

EXEMPLO 31: Registro das ações diárias no decorrer do estágio

<p>Sexta-feira - 08/09/05</p> <p>Assunto: A Revolução Francesa</p> <hr/> <p>- fazer relato de cada uma das personagens principais</p> <p>Assunto - aula - 05-09-05</p> <p>Forma: Pontos de vista</p> <p>Texto: A Revolução Francesa</p> <p>Assunto: texto descritivo literário</p> <p>- fazer a leitura e comentários discursivos</p> <p>questões do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrever as personagens de forma mais pessoal e detalhada; - o que se sabe das personagens e qual a crítica discursiva; fazer a leitura mais crítica destacando as ações e as características das personagens e ambiente; <p>P / A</p> <p>- transcrever tudo em forma de uma narrativa; fazer um esboço com o texto trabalhado; destacar a diferença do texto lido e lido;</p> <p>Assunto - aula - 06-09-05</p> <p>Forma: Pontos de vista</p> <p>Texto: A Revolução Francesa</p> <p>Assunto: texto narrativo</p>	<p>- produzir um texto narrativo com a ajuda de outras personagens e situações;</p> <p>- trabalhar a descrição textual de personagens;</p> <p>Assunto - aula - 08/09/05</p> <p>- produção textual narrativa descritiva</p> <p>- produzir um texto narrativo, em que cada aluno personageiro, ao ser esta atividade irá ser feita em pequenos grupos e não no coletivo;</p> <p>- analisar o texto crítico personageiro de fontes literárias;</p> <p>Assunto - aula - 09/09/05</p> <p>- produzir um texto narrativo crítico individual também analisando textos críticos literários das personagens de outros eventos;</p> <p>Sexta-feira - 10/09/05 - aula</p> <p>Fila de aula (VHS) sobre a história do cinema, texto contendo as dificuldades de cada personagem;</p> <p>- identificar as dificuldades e as dificuldades de cada personagem;</p> <p>- analisar o texto crítico personageiro de fontes literárias;</p> <p>- analisar as dificuldades que eles enfrentaram;</p> <p>- analisar de forma crítica o texto</p>
--	---

Estas anotações tiveram grande significação para a nossa análise, pois permitiram não só observar como a aluna-professora planificava o conteúdo por ela ensinado, mas, sobretudo, verificar uma distinção explícita da ênfase sobre a leitura e produção textual, sem se deter exclusivamente à metalinguagem, como comprovamos anteriormente. Aqui percebemos uma exposição seqüenciada do assunto trabalhado, mesmo que não esteja otimizado, há um objetivo a ser seguido pela professora, as aulas apresentam uma linearidade: Começa com o estudo do gênero *contos de fada*, com a exposição através de vários recursos didáticos (livro, CD e fita VHS), para os alunos observarem o emprego da descrição por meio destes instrumentos; depois estuda a descrição nos manuais técnicos, explorando os gêneros bula de remédio e livretos de eletroeletrônicos; e, por fim, a descrição de textos lúdicos, manuais de jogos. Tudo isso seguido de produção escrita – coletiva, em pequenos grupos e individuais, sequencialmente. Além do mais, a aluna-professora tentava um ensino crítico, quando ela propunha aos alunos observarem “*o porquê dos personagens se vestirem dessa maneira; fazer uma leitura crítica destacando os vilões e as reações de cada um, listar as características dos personagens e ambientes*”, “*ouvir um CD com o conto trabalhado e destacar a diferença do texto falado e lido*”. Na verdade, ela estava favorecendo ao aluno que percebesse as nuances discursivas presentes nas estruturas lingüísticas, pois “o desencadeamento de uma seqüência descritiva no co-texto de uma seqüência narrativa tem por objetivo situar ou fazer compreender melhor os elementos que estão em jogo nessa mesma narração” (BRONCKART, 1999/2003, p. 235). Acrescente-se ainda o fato inovador – o trabalho com o texto falado, CD -, para os alunos escutarem e depois relacionarem com o texto lido, dando oportunidade, assim, de realizar práticas auditivas de leitura e, ao mesmo tempo, de perceber diferenças na maneira de narrar e descrever personagens e ambientes. Além disso, acreditamos que o fechamento do estudo desse texto com a fita VHS, pedindo para os alunos apontarem diferenças e semelhanças do texto escrito, tenha sido muito relevante porque o recurso áudio-visual facilita a percepção dos alunos sobre as características até mesmo emocionais dos personagens, levando-os a perceberem a importância do aspecto descritivo do texto para a planificação do tema. A decorrência desse conjunto de ações com o mesmo texto era favorecer a organização textual no momento da produção escrita dos alunos, o que é confirmado pelo relato escrito da professora, quando da construção da análise de dados do texto monográfico, presente no exemplo 32, abaixo.

EXEMPLO 32:

- *“Durante essa atividade, procuramos levá-los à reflexão sobre os personagens do texto, através de intervenções que possibilitaram uma aproximação mais real entre alunos, professor e o texto em estudo” (p. 39).*
- *“Para finalizar os alunos foram levados a ouvir o Cd, sobre o texto em estudo, relacionando a linguagem oral com a escrita de forma crítica e significativa” (p. 40).*
- *“O estudo a partir da seqüência descritiva proporcionou aos alunos uma ampla visualização e apreensão da linguagem” (p. 40).*
- *“As atividades propostas despertaram no aluno a vontade de escrever novamente, afastando o medo de exercitar a produção escrita” (p. 43).*
- *“A todo momento, levávamos os alunos a fazerem o uso constante de suas estratégias de leitura” (p. 43).*
- *“Esta atividade permitiu despertar no aluno aprendizagem mais significativa, uma vez que os alunos sentiram a necessidade de por em jogo todo o conhecimento adquirido para realizá-las. Fizeram uso de estratégias de leitura, a partir das informações sobre os textos trabalhados, fazendo uma comparação mais detalhada entre o oral e o escrito” (p. 43).*
- *“Estas atividades propostas levaram os alunos a perceberem os variados usos e características desses gêneros, bem como notar que eles estão adaptados de acordo com sua função social” (p. 44).*

Esse relato da aluna-professora teve por base as respostas dos alunos correspondentes às atividades solicitadas. Através destas, ela procurava analisar se aspectos descritivos textuais, de personagens e de ambientes, tinham sido realmente entendidos e se o estudo dessas seqüências tinha contribuído para o desenvolvimento da escrita. Para constatarmos a coerência desse depoimento, buscamos comparar, a partir dos exemplos abaixo - 33 (atividades desenvolvidas pelos alunos antes) e 34 (atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do estágio).

EXEMPLO 33: Atividades antes do estágio

Atividades antes do estágio	
<p>Produção Textual 08/06/05</p> <p><u>Um passeio na cachoeira no dia de domingo.</u></p> <p>... nos fomos para a cachoeira... alguns minutos... depois de alguns minutos... fomos para a cachoeira... depois de alguns minutos... fomos para a cachoeira...</p>	<p>Português DATA 02/04/05</p> <p>Português</p> <p>durante todo o dia... ajudar a preparar a festa.</p> <p>Bicicleta é muito bom de passear em casa</p> <p>... não aguentam, nunca mais se vê... normal de fazer...</p> <p>... se cruzarmos o planeta e vinermos para aqui... para o polo sul.</p> <p>... não cuidar bem dos dentes... de cáries...</p> <p>... construa um texto descritivo sobre o seu final de semana.</p> <p>... meu final de semana...</p> <p>... também fazendo... meus amigos.</p> <p>... estava em casa... para o... não foi para... a... que eu... e... fui... de amigo... não... por... então...</p> <p>... ao... (V) ... água ... circunferência</p> <p>... copie as palavras... e coloque o...</p> <p>...</p> <p>...</p> <p>...</p> <p>...</p>
<p>Português 08/06/2005</p> <p>Odeventos</p> <p>... podem incluir, lugar, aqui, ali, do, os, abaixo, acima, atrás, perto, longe, dentro, fora, modo, como, diferente, depois, depois, mais, menos, certamente.</p> <p>... intensidade muito pouco, bastante, mais, menos.</p> <p>... talvez provavelmente possivelmente</p> <p>... certamente negação não</p>	

Nas atividades acima, verificamos a presença de um conflito na solicitação da atividade. Ali a aluna-professora ainda não havia atentado para a distinção entre as ações do narrar e do descrever, pois ao sugerir "construa um texto descritivo sobre o seu final de semana", ela induzia os alunos a uma narração apenas, tanto é que a resposta obtida foi uma narração, com poucos traços descritivos, porém considerada correta pela aluna-professora. Mas devemos lembrar que ela estava reproduzindo tão somente o ensino tradicional, cuja tipologia descritiva era considerada apenas um suporte da narração ou dissertação, por isso considerada como seqüência secundária, embora possa exercer sua autonomia, no caso do gênero perfil (BRONCKART, 1999/2003, p. 244-5).

Ao propor para seus alunos um trabalho planejado com o estudo da seqüência descritiva, a aluna-professora favoreceu a observação tanto da subordinação quanto da independência da seqüência descritiva. No primeiro caso, quando verificou em narrativa literária, com o estudo do conto de fadas, em que a seqüência descritiva era um suporte para o desenrolar da narrativa; no segundo, quando observou a importância da seqüência descritiva para a compreensão de textos técnicos, em manuais de eletroeletrônico e jogos. Neste caso, possibilitou a caracterização dos perfis de jogos e objetos, ou até mesmo observar semelhanças e diferenças entre alguns gêneros, relacionar manuais com bulas de remédio. A resposta foi imediata, como constatamos nas quatro produções do exemplo 34.

EXEMPLO 34: Atividades no decorrer do estágio

Atividades no decorrer do estágio	
<p>Turno: A tarde Série: 04</p> <p>Exercício de Português</p> <p>Equipe: Ulisses D., Juliana, Erika</p> <p>1- Características dos Personagens</p> <p>Chapeuzinho (menina, alegre, bondosa, bonita e usava um capuz vermelho)</p> <p>Lobo (mal, feio, ruim, mentiroso, enganava crianças para fazer mingau.)</p> <p>Coelho (velhinho, bondoso, simpático e gostava da sua mitinha)</p> <p>Cocoadores (Corajosos, bons, fiéis e matavam os animais)</p> <p>Cachorros (tirovão e lobo negro, ferozes)</p> <p>Mãe (bonita, velhota)</p>	<p>Conto: Várias Princesas e um só Príncipe</p> <p>Uma vez um grupinho de princesas amigas, elas adoravam falar de seus amados príncipes mas as lindas garotas não imaginavam que elas eram um só. O príncipe era muito rico, e morava em um castelo enorme que tinha um feroz dragão que servia como guarda, do enorme castelo.</p> <p>Fápungel que era muito enveredado gostava muito de cortar seu cabelo flechado, já Cinderela era chamada de patinho feio porque era pobre e morava numa pequena casa barata não era muito enveredado mais gostava de cuidar muito na moeda.</p>

<p>Objeto: Relógio</p> <p>Esse relógio tem o formato de um círculo. Apresenta um anjo do seu lado direito.</p> <p>Ele serve para indicar as horas, de enfiar, marcar o tempo e movimentar as pessoas.</p> <p>Seu tamanho é médio, bonito, bom. Tem espaço para uma pilha, possui três ponteiros, sendo dois pretos e um vermelho. Tem números pequenos, suas cores são: marrom, creme, alaranyado, com detalhes pretos. É um círculo na parte de trás.</p> <p>É composto dos seguintes materiais: resina, plástico, pilha de zinco.</p> <p>É recomendado para pessoas acima de oito anos.</p> <p>Pertence a marca quartz.</p>	<p style="text-align: right;">(B/C/S/C)</p> <p>Grupo Escalar regaliano Nunes</p> <p>Equipe: Juliana, Djemille, Rayane, Val- lerto</p> <p>Características do texto a ser tratado: Lenda</p> <p>Remédio Patanol</p> <p>semelhance porque a lenda de remédio e os contos não descrevem refir- tencia na lenda não tem personagens e não costam tem modo de usar nega a orientação de seu médico, respeitando sempre os horários, as doses e a duração do tratamento fo- ra evitar contaminações do proce- do não toque a cápsula-gotas na frasco em qualquer superfície. Nenhuma o frasco tem fechadura que não não utilizar em uso. Não use lente de contato de cores, olho (se utilizar além) azulelhos. Patanol não deve ser usado para tratar irritação rela- cionada a lente de contato</p>
---	---

O exemplo 34 retrata produções bastante diferentes das anteriormente elaboradas. As atividades agora pareciam favorecer aos alunos o emprego diferenciado da seqüência descritiva, tanto no gênero narrativo quanto na construção de perfil. Em ambos os casos, os alunos apresentaram uma produção com mais conhecimento, tanto é que, nos dois primeiros quadrinhos deste exemplo, há uma preocupação da professora em solicitar aos alunos a elaboração de um quadro descritivo com as características dos personagens da narrativa. Depois, ela sugeriu a produção de uma narrativa envolvendo vários personagens literários conhecidos das crianças, justamente para fixar o estudo da seqüência descritiva no gênero narrativo, tudo para os alunos apreenderem a estrutura descritiva e sua importância nos diversos gêneros. A prova do sucesso desta atividade foi o depoimento da aluna-professora:

- "Propomos a escrita descritiva de um texto, através da inserção de outros personagens literários (...) alguns alunos ficaram bastante empolgados" (p.40).

- *Podemos observar claramente que esta atividade pôde proporcionar o desenvolvimento dessa habilidade, de maneira significativa uma vez que os alunos estão constantemente solicitando a produção de textos diariamente” (p.41).*

Todos esses dados nos dão a possibilidade de avaliar positivamente os dois elementos centrais da ação pedagógica: o aluno e o professor.

Sobre o aluno, nossa atenção volta-se para a possibilidade de vivenciar a prática de leitura e escrita a partir de instrumentos comunicativos reais e fictícios (manuais e contos de fadas). Essas ações, certamente, favoreceram a apropriação não só dos conhecimentos veiculados por aqueles textos como também contribuíram para o processo de semiotização dos modelos textuais para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos. Além disso, acreditamos que puderam ser detectadas as atividades sociais envolvidas nestas ações – o encantamento do mundo social dos contos de fadas e o pragmatismo presente nos manuais.

As regularidades presentes nos textos dos alunos, referentes à seqüência descritiva: na narrativa – características físicas e psicológicas dos personagens, de ambientes - e na descrição técnica - composição do texto de jogos - fazem acreditar também que essas seqüências foram percebidas distintamente nos gêneros vistos em sala de aula, bem como a sua importância na composição de determinado texto, independentemente de estar inserido no mundo do narrar ou no mundo do expor.

Sobre o professor, percebemos que as atividades de linguagem baseadas nos gêneros proporcionaram uma reavaliação da prática pedagógica pela aluna-professora, fazendo-a migrar do texto literário para o instrucional e lúdico, sem perder de vista o seu objetivo – o estudo da seqüência descritiva. Acrescente-se ainda que, mesmo sem ter um aprofundamento da teoria dos gêneros, ela procurou se distanciar da metodologia reprodutiva do LD e assumir uma postura docente autônoma e mediadora. Também pudemos verificar que, se antes o foco do ensino era a metalinguagem, a aluna-professora se conteve neste período e se concentrou no seu planejamento, apesar de todos os problemas desse porte evidenciados nos textos dos alunos – ortografia, concordância, pontuação, entre outros (ver textos dos alunos nos exemplos 33 e 34). Não queremos relevar o conteúdo gramatical, mesmo porque a apropriação da língua impescinde deste aspecto lingüístico, no entanto se faz necessário o mínimo de planificação das práticas pedagógicas. Não podemos esquecer que esse era um experimento com prazo muito reduzido (5 encontros), nos quais teriam que ser trabalhados conteúdos escolares de todas as disciplinas, logo nossa atenção se voltou totalmente para um único objetivo – as seqüências descritivas.

Até este ponto da nossa pesquisa havíamos verificado que a nossa orientação surtia efeito, a escrita acadêmica havia se desenvolvido a contento, considerando a situação da *Prática de Ensino* da universidade, local da nossa investigação; o experimento da aluna-professora no decorrer da prática também avaliamos como positivo, pois identificamos um afastamento do LD da aluna-professora e uma busca de objetividade, autonomia e criticidade da prática pedagógica. Não queremos dizer com isso que autonomia, criatividade e criticidade só se consegue sem o auxílio do LD, mas queremos manifestar o reconhecimento do esforço desta aluna-professora. Ademais, estávamos querendo fazê-la perceber a importância da *base de orientação* para a efetivação do ensino-aprendizagem e gostaríamos de acreditar que tivemos êxito. Agora, iríamos buscar evidências se essa realidade teria perdurado sem a nossa convivência aproximada, ou seja, queríamos verificar se o nosso terceiro objetivo teria sido alcançado – o efeito da nossa orientação na prática pedagógica da aluna-professora, distante da nossa convivência.

Atividades após o período do estágio supervisionado

Acreditávamos que - pela disposição da aluna-professora, no decorrer da ação planejada, acrescido dos depoimentos nos nossos encontros e nos relatos do texto monográfico - as ações pedagógicas realmente tinham sofrido transformações. Mas, no final do ano letivo (2005), evidenciamos que, logo após o término do experimento, a aluna-professora voltou a desenvolver a antiga prática, com ações repetitivas, sem objetividade e centrada na metalinguagem, como podemos comprovar com as quatro atividades dos alunos, no exemplo 35 abaixo, retratando as anotações dos cadernos dos alunos, correspondendo ao período posterior ao estágio supervisionado.

EXEMPLO 35: Anotações dos cadernos dos alunos

a

português - interpretação escrita 21/09/2005

1) Os bichos de estimação são felizes e safores assim? caranguejinha, serepinhas, idoras - quais são bichos tem vontade?

idoras, caranguejinha, serepinhas.

2) as pessoas tem imaginações criadas a respeito delas:

- muitos safores que vivem no Brasil são venerados, certos
- no Brasil, os safores não representam perigo para as pessoas, certos

b

26/08/05

1) Retire do texto algumas palavras que espec. saída de modo

esquecer
insultar

2) Retire do texto algumas palavras que espec. saída de modo

esquecer
insultar

3) Interpretação escrita

1) Porque menino tem muitas explicações e adulto não?

2) Palavra

"Pensamos pela praia e ficamos olhando o mar agitado!"
"Quando a imaginação vai a lugar dessa ali na sua parte..."

a o mar é agitado por que?

c

1) Recorte de jornais ou revistas. Anote outras palavras com dígrafos.

Ferreira Trabalho

assaltado segue

2) Retire do texto palavras com encontros vocálicos. Destacando-as os ditongos, tritongos e hiatos em encontros vocálicos

ditongo ? tritongo hiatos

aque
sustentação
pão
mão
tão
pessoa
pão

carregador car-ru-ga-dir polissilábica
nascimento nao-ci-men-to po-lissilábica
meio mor-to dissilábica

d

1) Retire do texto palavras com encontros vocálicos. Destacando-as os ditongos, tritongos e hiatos em encontros vocálicos

aque
sustentação
pão
mão
tão
pessoa
pão

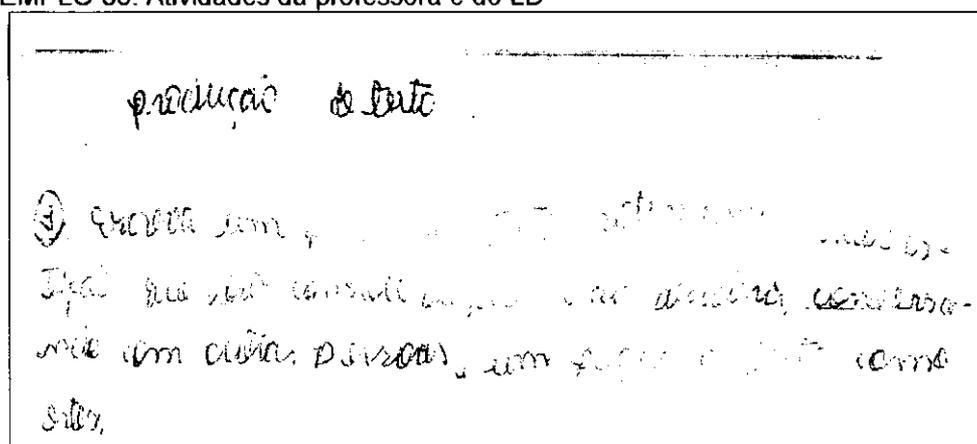
carregador car-ru-ga-dir polissilábica
nascimento nao-ci-men-to po-lissilábica
meio mor-to dissilábica

A primeira e a segunda atividades acima datam, respectivamente, de 21 e 26 de setembro. Isto implica dizer que, logo na semana seguinte ao fim do estágio, a aluna-professora relegou todo um trabalho que estava conseguindo desenvolver, nas duas semanas anteriores - centrado na construção da escrita social e na valorização das seqüências lingüísticas em gêneros variados -, para mais uma vez desenvolver ações meramente estruturais, com base no LD. Uma das razões que poderíamos apresentar é a exigência, tanto da escola quanto da comunidade, de se trabalhar na sala de aula o LD, o que é aceitável, mesmo porque, muitas vezes, é o material didático mais acessível dos alunos da escola pública, visto ser doado pelo governo. Mas o que se esperava era, no mínimo, um trabalho incorporado de atividades do LD com outras mais produtivas, próximas das reais necessidades do aluno, que pudessem aproximar ações do mundo social com as do mundo escolar.

A terceira atividade é uma retomada literal do conteúdo gramatical descontextualizado, já visto na sala de aula no decorrer de todo o ano letivo - o estudo ortográfico. A aluna-professora parece não ter percebido que, por mais que ela tenha insistido neste modelo de ensino, seus alunos não tinham conseguido se apropriar da norma ortográfica, fato que podemos constatar no conjunto de exemplos apresentados.

A quarta atividade corresponde a uma produção textual do gênero *lenda*, proposta esta presente na unidade 4 do LD, que sugere dois modelos de produção textual - uma narração-descritiva e outra um manual de instrução. Tais propostas estavam diretamente associadas ao conteúdo visto na ação planejada, só que a aluna-professora não atentou para este fato e não aproveitou a oportunidade para observar se realmente os alunos tinham compreendido ou pelo menos se tinham lembrado das aulas das semanas anteriores. Assim, ela solicita uma narrativa literária apenas para cumprir uma *tarefa escolar*, até mesmo sem as reais orientações do LD, como revela o exemplo 36 a seguir.

EXEMPLO 36: Atividades da professora e do LD



<p> PRODUÇÃO DE TEXTO </p> <p>A turma colecionou superstições e fez com elas um cartaz para os colegas da escola.</p> <p>Agora, a turma vai apresentar mitos, num painel, para os colegas da escola.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor vai organizar a turma em grupos. Cada grupo vai escolher um mito do folclore brasileiro. Há muitos, além do Saci: tio Barnabé, quando se apresentou, na página 164, citou o Lobisomem, a Mula-sem-cabeça, a lara, a Cuca... há ainda o Curupira, o Caipora, o Boltatá, o Caboclo-d'água... E muitos outros. 2. Cada membro do grupo vai procurar informações sobre o mito escolhido, conversando com outras pessoas, consultando dicionários, livros. Tentem obter e anotem opiniões de pessoas sobre o mito. 3. Com base nas informações obtidas, o grupo vai escrever, em conjunto, um texto sobre o mito, aproveitando as informações de todos e escolhendo a melhor maneira de escrevê-las. Acrescentem opiniões de pessoas sobre o mito, se conseguiram algumas. O texto deve ser ilustrado com o desenho do mito: um dos membros do grupo vai desenhando, enquanto os colegas acompanham, com sugestões. Para ter uma idéia de como escrever o texto, leiam um exemplo: o texto sobre o Saci, na página seguinte. 4. Cada grupo vai ler seu texto para o professor e os colegas e mostrar o desenho que fez do mito. <p style="text-align: center;">174</p>	<p> PRODUÇÃO DE TEXTO </p> <p>Tio Barnabé diz que "há muitos jeitos de pegar saci".</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com base nas muitas informações que leu sobre o saci, neste livro, você vai inventar um outro jeito de pegar saci, diferente do que tio Barnabé ensinou. Solte a imaginação! Crie um jeito novo de pegar saci e transforme esse jeito numa lista de instruções. Não se esqueça de usar a maneira certa de escrever uma instrução. <p style="text-align: center;">178</p>
--	---

Ora, a proposta do LD apresenta as condições de produção, passo a passo, levando os alunos a planejarem o conteúdo temático de forma clara e objetiva. Porém, a aluna-professora simplifica a atividade, optando pelo tipo *siga o modelo* , aliás usa até mesmo referências dêiticas no enunciado escrito, o que pode confundir o aluno: *"Escreva um pequeno texto sobre uma superstição que você conhece ou que vai descobrir, conversando com outras pessoas, um pequeno texto como este"* . A outra proposta do LD incide sobre um gênero muito utilizado na sociedade atual – o uso de manuais de instrução –, o que, por sinal, é uma prática legal, conforme a Lei do Consumidor. Portanto, um gênero de suma importância para ser trabalhado na escola, dada a necessidade real de uso social. Mas, infelizmente, a aluna-professora não consegue perceber a similaridade com a proposta por ela desenvolvida anteriormente, perdendo a oportunidade de retomar o conteúdo e avaliar se realmente as ações do experimento tinham contribuído para a efetiva aprendizagem dos alunos.

Todo esse procedimento da aluna-professora leva-a a perder não só a oportunidade de reforçar o ensino da seqüência descritiva para a planificação temática, mas, sobretudo, apresentar o ensino funcional dos elementos lingüísticos, dada a sua preocupação com as normas gramaticais. Ou seja, ela desperdiçou a oportunidade de desenvolver atividades que pudessem ampliar a compreensão dos alunos sobre o emprego efetivo da língua, a partir de práticas de letramento que favorecessem o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, lingüístico e social, em suma, que incidissem diretamente sobre a competência comunicativa daqueles alunos.

Emergem das ações pedagógicas da aluna-professora que as reflexões presentes no seu texto monográfico serviram tão somente para um episódio momentâneo da disciplina Prática de Ensino. Toda a leitura, discussão e orientação sobre o ensino foram destinadas à execução de um projeto para o cumprimento de normas acadêmicas, sem eco na sua vida profissional. Reconhecemos, certamente, a dificuldade de se trabalhar uma área tão fluida como é estudar a linguagem, principalmente em se tratando de um curso que, embora seja responsável pelo conhecimento científico nas primeiras séries da escolarização, não disponha, em sua grade curricular, de componentes destinados ao ensino de linguagem, salvo *Metodologia do Ensino de Português*. Mas, como este curso de Pedagogia em Serviço objetiva a relação teoria-prática, esperávamos que os saberes adquiridos na academia contribuíssem para uma prática mais autônoma e produtiva, que pudesse empregar o LD, aproveitando as propostas daquele para um ensino-aprendizagem significativo, principalmente em relação à leitura e, especialmente neste trabalho, à escrita, por ser um conhecimento crucial para os sujeitos da sociedade letrada, como é esta tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: limitações e contribuições da pesquisa

A tentativa de encontrar caminhos mais seguros para uma prática docente eficaz nos levou a desenvolver esta pesquisa, que se desenrolou em duas vertentes: uma direcionada a nós, enquanto professora-pesquisadora, e outra à aluna-professora, concluinte de um curso de Pedagogia em Serviço, observando a sua capacidade de apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos na sua prática pedagógica, como aluna e como professora.

A primeira refletiu nosso compromisso de transformar nossas inquietações sobre uma prática de ensino universitária massificada num objeto de investigação científica, de modo a compreender se os conhecimentos adquiridos na academia haviam repercutido na sala de aula daquela aluna-professora. E, para isso, foi preciso aguçarmos o olhar sobre a nossa própria orientação, procedimento esse que nos permitiu constatar perdas substanciais de conhecimento no trajeto entre a universidade e a escola da educação básica.

A segunda revelou a necessidade de uma longa e intensiva assistência à aluna-professora, no decorrer do processo de apropriação da escrita acadêmica, empregando leituras teóricas específicas, produção escrita e reescrituras constantes de textos, através das quais pudéssemos observar não só as condições de produção, mas o processo de planificação do conteúdo temático, considerando os mecanismos de textualização, enunciativos e discursivos inerentes ao gênero monográfico.

Analisando as ações desenvolvidas no decorrer da nossa orientação para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, constatamos uma não-correlação entre a apropriação desta modalidade escrita e o fazer pedagógico da aluna-professora, salvo no período destinado ao estágio supervisionado, porque estava ainda sob a nossa observação. Os resultados, portanto, apontam para fatores externos à orientação, limitadores da sintonia entre a apropriação dessa escrita e o uso efetivo dela escola básica. Esses fatores estão associados tanto à própria universidade, quanto às práticas sociais a ela externas – dentro e fora da universidade.

Em relação ao processo didático-metodológico na universidade, consideramos que há pouca leitura de textos científicos ou de divulgação científica, uma vez que o ensino desta instituição é predominantemente pragmático, sem o propósito de pesquisa; o parâmetro teórico-metodológico não direciona para uma elaboração de planos de ação, fica mais centrado em “oficinas”, o que permite mais a reprodução do ensino; pouco incentivo à produção textual no conjunto das disciplinas do curso. Queremos, no entanto,

ressaltar que esse quadro não é uma determinação desta universidade, haja vista, como nas próprias instituições de renome (caso das federais), haver o respeito à liberdade de agir dos docentes. Ao nosso ver, esses fatores dizem respeito se não à formação de alguns professores, mas ao querer fazer pesquisa, que envolve uma carga maior de leitura e escrita de textos acadêmico-científicos; além do mais há de se considerar o aspecto sócio-econômico-cultural desses alunos-professores, que, na sua maioria, não teriam condições de acompanhar um curso voltado para a pesquisa.

No que concerne aos fatores fora da universidade, consideramos que a realidade dos alunos-professores não contribui para um acesso mais sistemático a bens culturais de prestígio social, os quais são valorizados pela academia (livros, mídias eletrônicas e impressas). As suas práticas lingüístico-culturais são demais próximas ao meio rural, o que, por si só, já obstacula, visto a academia ser um espaço eminentemente elitizado lingüisticamente. Por fim, os recursos didáticos tradicionais (livros didáticos, quadro e giz) empregados na escola básica nem sempre favorece a atualização do professor, pois muitas vezes são desatualizados ou os considerados "de ponta", como é o caso do adotado na escola do sujeito da nossa pesquisa.

Todos esses fatores concorreram para pouca ou nenhuma reflexão do nosso sujeito da pesquisa sobre a sua própria docência, o que a fez desvincular os conhecimentos adquiridos na academia da prática pedagógica. Consideramos, assim, pertinentes essas observações, uma vez que elas podem interferir na construção da identidade profissional daquela aluna-professora. Ademais, esta pesquisa aponta para algumas limitações, sem deixar de ressaltar, no entanto, contribuições importantes para o ensino de língua.

As limitações encontradas pelo caminho

A pesquisa-ação, por vivenciar situações reais da sociedade, não pode fugir da realidade em que se encontra o objeto investigado. Portanto, procuramos respeitar o nosso contexto da pesquisa, mesmo sofrendo as intempéries daquele ambiente. Em decorrência, encontramos três fatores que foram determinantes para a limitação deste trabalho: o ambiente onde foi desenvolvida a pesquisa; a estrutura curricular do curso de Pedagogia em Serviço; e as práticas sociais do nosso sujeito da pesquisa.

As perturbações ambientais realmente interferiram muito nas nossas orientações, pois os ruídos de vozes de terceiros afetaram não só a nossa concentração e a da aluna-

professora, como prejudicou a qualidade das gravações, fazendo-nos perder alguns dados, que poderiam contribuir com mais clareza a nossa análise. Esse dado nos direcionou para um outro fator: a estrutura curricular do curso de Pedagogia em Serviço. Devido a sua dinâmica, aulas somente aos sábados e a *Prática de Ensino* ser desenvolvida simultaneamente a outras disciplinas, não houve oportunidade de encontros mais consistentes nem operacionalização efetiva da metodologia concernente às ações da *Prática de Ensino* nas demais disciplinas.

Esses fatos entravaram tanto a nossa prática de ensino quanto a nossa orientação para a elaboração do texto monográfico, pois, quando iniciamos a pesquisa, os alunos-professores estavam praticamente no “estágio zero” de leitura e escrita, sequer tinha definido sobre o que iriam investigar, uma vez que não haviam elaborado o projeto de pesquisa. Não queremos com isso responsabilizar tão somente os professores das outras disciplinas, mas enfatizar a necessidade de uma infraestrutura razoável do espaço físico e uma conjuntura pedagógica que concorram para um ensino-aprendizagem efetivo na academia. A ausência de uma biblioteca ou uma sala de leitura para auxiliar nas atividades de leitura de textos acadêmico-científicos, base para a apropriação da escrita acadêmica, por exemplo, dificultou o estudo daqueles alunos-professores.

Ora, se a universidade não proporcionava as devidas condições para a aquisição do conhecimento acadêmico, o desenvolvimento de práticas de letramento coerentes com o nível de escolaridade superior não pode ser efetivado, uma vez que as práticas socioculturais daqueles alunos-professores não atendiam às necessidades básicas para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, visto essa demandar investimentos culturais distantes de suas práticas sociais cotidianas.

Mesmo essa pesquisa tendo se ancorado num estudo de caso, ela representa o corpo discente daquela instituição de ensino. Desse modo, respeitando as particularidades dos indivíduos, ele tem as mesmas características, é, predominantemente, carente, com práticas sociais bastante diferentes das práticas de letramento vivenciadas na academia. Assim, acreditamos que os impedimentos são semelhantes: pouca experiência com leituras mais densas, principalmente com textos teóricos; hábitos mais voltados para cultural rural, sendo a televisão o rádio os veículos de informação prioritários. Conseqüentemente, há mais emprego da modalidade lingüística coloquial, logo mais desenvoltura com os gêneros primários. Até mesmo as práticas docentes desses alunos-professores não favorecem muito, visto as escolas também compartilharem das mesmas carências (ver a seção metodologia), exceto pelo emprego de livros didáticos, que favorecem ações comunicativas da sociedade letrada. Nesse sentido, a aluna-professora, sujeito da nossa investigação, teve a oportunidade de

trabalhar com um LD que permitia a prática de leitura e escrita de gêneros textuais diversos, com utilidade social, mas ainda assim distinta das necessidades acadêmicas.

O produto de tudo isso é um ensino-aprendizagem acadêmico com pouco aprofundamento, vindo a ser mais exigente no período da *Prática de Ensino*. É nesse momento que eles vão buscar o conhecimento por meio da pesquisa, sendo necessárias leituras teóricas direcionadas e aproveitamento dessas teorias na construção de saberes. Além do mais, precisam traduzir esses saberes, empregando um modelo de escrita com normas rígidas, seguindo padrões de gênero textuais com alto nível de exigência lingüística, de textualização e enunciação, como é o caso da monografia.

Todos esses aspectos foram pontos de retardo para um resultado mais satisfatório da investigação, mas isso não significa a anulação de contribuições relevantes, como passaremos a apresentar.

As contribuições da pesquisa

Da mesma forma que as limitações incidiram sobre orientadora e orientanda, as contribuições também, haja vista a nossa investigação trabalhar com dupla pesquisa-ação: esta e a da aluna-professora. Acreditamos também que a variedade de instrumentos utilizados para a seleção de dados – entrevistas, texto escrito da aluna-professora, gravações de aula, e outros documentos (plano de curso e ações didático-metodológicas da aluna-professora antes, durante e depois do processo investigativo) permitiram um olhar múltiplo, assegurando-nos das considerações aqui tecidas. Tanto é que constatamos certo progresso na apropriação da escrita acadêmica, mas que não garantiu uma transformação real na docência da aluna-professora e isso só foi possível averiguar com o cruzamento dos dados obtidos por essa diversidade de recursos.

As entrevistas garantiram a naturalidade total da comunicação, tanto é que, a partir delas, ganhamos a confiança da aluna-professora, resultando num relacionamento bem amistoso, favorecendo a nossa percepção sobre o seu entusiasmo e/ou limitação. Elas permitiram a aluna-professora entender que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento da escrita, sendo a orientação de textos teóricos e as subseqüentes dúvidas e entendimentos desses textos, postos à discussão nas nossas conversas.

As atividades de leitura proporcionaram tanto a aquisição do conhecimento da área de estudo, quanto os modos de dizer do gênero textual estudado. Elas permitiram, na atividade de escrita, o reconhecimento dos mecanismos de textualização e

enunciativos inerentes ao gênero, de modo a seguir de modelo para o agente-produtor iniciante, até ele atingir sua autonomia de escritor. Ademais, os nossos diálogos auxiliaram o processo de reescritura, fazendo a aluna-professora reconhecer a importância da clareza, da coerência, da objetividade e do comprometimento com o discurso construído, numa situação de produção textual, sem perder de vista as condições de produção.

Dessa forma, acreditamos que o diálogo, a leitura e o processo de reescritura textual são três pilares definidores da orientação. A partir deles possibilitamos ao agente-produtor: a revisão de pontos de vista, a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o conhecimento analisado e, conseqüentemente, a elaboração discursivo-enunciativa, fundamental para o gênero monográfico. Esses três pilares, portanto, são fundamentais para o processo de amadurecimento do agente-produtor, visto que transforma um sujeito-copista em sujeito-social, que pensa, que verbaliza, que concorda e discorda, que julga, enfim, que se sente capaz de exercer sua intelectualidade e sua vontade político-social.

Assim, analisar a apropriação da escrita acadêmica, com base no ISD, conscientizou-nos sobre a importância da *base de orientação* para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, numa perspectiva psicossocial e enunciativa. Ao observar a produção textual, empiricamente, desde as condições de produção até a arquitetura interna do texto, através dos seus aspectos discursivos, enunciativos e de textualização, o ISD nos possibilitou refletir sobre a nossa prática de sala de aula, principalmente em relação às atividades de leitura e produção textual vivenciadas na universidade. Por tudo isso, deixamos aqui nossa corroboração aos posicionamentos bronckartianos, através dos quais desenvolvemos esta pesquisa, que, se não apresenta um resultado taxativo sobre a base de orientação para o ensino da escrita, mostra a sua validade para o suporte para a pesquisa-ação.

Por outro lado, as gravações das aulas e os outros documentos (plano de curso e ações docentes) da aluna-professora nos fizeram conhecer de perto a realidade da escola rural e constatar a real distância entre os conhecimentos científicos adquiridos na academia e as necessidades mais imediatas daqueles assistidos. Vimos que a universidade, por mais próxima que tente chegar à escola rural, ainda assim não atinge aos anseios daquela população, porque os valores e culturas desses dois segmentos sociais não se coadunam. Basta lembrarmos o depoimento negativo da aluna-professora sobre o LD adotado, que, aliás, é o único material disponível na escola, mas cuja proposta não havia sido bem entendida por ela, justamente porque os propósitos daquele LD não eram entendidos e, por isso, não satisfaziam os objetivos do ensino daquela professora/escola/comunidade.

Essa constatação nos fez perceber o mérito da universidade descentralizada, à medida que ela pode favorecer a formação continuada desses alunos-professores, os quais, antes, não tinham nenhuma condição de frequentar um curso de graduação e conhecer teorias que esclareçam suas ações pedagógicas. Mesmo sabendo das limitações desse modelo de ensino em serviço, acreditamos na sua contribuição, lenta é bem verdade, mas gradual, posto que acreditamos na disposição desses alunos-professores em continuarem sua formação em cursos de capacitação ou mesmo de pós-graduação. Entretanto, reconhecemos que há urgência no redimensionamento estrutural desses cursos em serviço, desde a sua composição curricular até a metodologia da *Prática de Ensino*, o que já é fato na universidade, campo da nossa investigação.

Sem necessariamente ser produto desta pesquisa, mas sem deixar de ter sofrido interferência das continuadas avaliações sobre a *Prática de Ensino*, pelo grupo de professores deste componente curricular, esta universidade já tomou medidas transformadoras substanciais em benefício deste curso em serviço, tanto em relação à introdução de outros componentes voltados para o estudo da língua quanto em relação à metodologia da própria *Prática de Ensino*.

Em relação às modificações da *Prática de Ensino*, desde o início do curso, o professor deste componente deverá acompanhar as turmas a ele destinadas, bem como orientará os professores dos demais componentes sobre como aproveitar suas disciplinas para desenvolver atividades que possam ser aproveitadas na *Prática de Ensino*.

Este novo encaminhamento já está sendo executado na prática deste ano - 2006. Todavia, as modificações foram mais acentuadas na própria estrutura curricular do curso de Pedagogia em Serviço. Por algum tempo, esse grupo de professores de *Prática de Ensino* apontava a necessidade de uma grade curricular que contemplasse mais amplamente o estudo da linguagem. Entendíamos que as dificuldades de leitura e escrita dos alunos-professores seriam minimizadas se o curso oferecesse mais disciplinas centradas no conhecimento lingüístico-textual. Acrescente-se ainda a necessidade de um forte embasamento teórico sobre o ensino-aprendizagem da língua, dado os fins dessa licenciatura – o ensino das séries iniciais. Com a exigência de ampliação de horas do curso de Pedagogia em Serviço pelo MEC, ao fazer os acréscimos, esta universidade, coincidentemente, adicionou alguns componentes centrados no estudo da linguagem, tais como: Leitura e Produção de Textos (60h), Métodos e Técnicas de Alfabetização (75h), Gramática da Língua Portuguesa (105h), além de um acréscimo da carga horária de (60h) para (75h) do componente Metodologia do Trabalho Científico. Mas, como os estudos lingüísticos vêm evoluindo em grande escala, principalmente a partir dos anos 80

do século passado, resta saber se os professores de língua vêm acompanhando essa construção científica, para, assim, desenvolverem um ensino-aprendizagem atual e eficaz. A realidade é que as dificuldades de leitura e escrita dos alunos-professores seriam minimizadas se acompanhando a renovação da estrutura universitária, os professores também acompanhassem essas modificações, investindo em formação continuada, através de cursos de extensão, encontros acadêmicos e pesquisa, o que nem sempre é fato, dadas às condições de valorização profissional da nossa área – a educação.

Compreendemos que esta pesquisa é apenas um fio diante das várias que enfocam a necessidade de se alertar sobre a importância de disciplinas centradas no conhecimento lingüístico-discursivo-textual, de forma mais abrangente, independentemente do nível ou do curso, se da educação básica ou superior, pois o domínio da linguagem, nas mais diversas situações sociais, é fundamental para a formação do sujeito social, na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M^a de Castro. *A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE*. In: Revista profissão docente (on line).Uberaba: v.1, n.1, fev. 2001.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1929/2004.

_____. O problema do autor. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: HUCITEC, 1953/2003. p. 173 –192.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: HUCITEC, 1953/2003. p. 261 –269.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. (Orgs.). Angela Paiva e HOFFNAGEL, Judith Chambliss São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, Agência e escrita*. (Orgs.). DIONÍSIO, Angela Paiva e HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo:Cortez, 2006.

BRAIT, Beth. Estilo. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2^a Ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79 –102.

BENTES, Anna Christina. Gênero e Ensino: Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KAWOSKI, M.A., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.). *GênerosTextuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 95 – 122.

BEZERRA, M^a Auxiliadora. *Influência dos estudos de gênero no ensino do Português do Brasil*. Departamento de Letras – UFCG – Campus I, 2005. Texto mimeo.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999/2003.

BUZEN, Clécio. *O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem da língua materna*. São Paulo: Unicamp, 2004, p. 1 – 23. Mimeo.

CARDOSO, S. H. Barbi. *Discurso e Ensino*. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 15 – 59.

CASTILHO, A. T. de. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua Portuguesa*. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. nº 1, 1978, p. 13-20.

CHOMSKY, Noam. *Modelos Explanatórios em Lingüística*. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo: Global, 1978, v. I, p. 61 – 93.

CORRÊA, Manoel L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrita e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 135 – 166 (Coleção idéias sobre Linguagem).

CRISTOVÃO, V. L. Lopes e NASCIMENTO, E. Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KAWOSKI, M.A., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 35 – 59.

DINIZ - PEREIRA, J.E. e ZEICHNER, M. K. *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez & Moraes. 1979. p. 129 – 157.

FIORIN, J. L. *Introdução à Lingüística*. São Paulo: contexto, 2005.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. I).

FUSARI, J. Cerchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 11.07.06

GARCEZ, L. H. Do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. *O Texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

GOMES, Candido. *A Educação em perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU, 1985. (temas básicos de educação e ensino).

GUEDES, P. Coimbra. *A Educação em perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU, 1985. (Temas básicos de educação e ensino).

GURGEL, Carmesina R. *Planejamento de ensino uma ação necessária*. In: Revista Linguagem, Educação e Sociedade. Teresina: 2003, nº 9, jan/dez, p. 59 – 67.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes. 1989.

_____. *Oficina d Leitura – teoria & Prática*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. E TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 5. ed., São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. 6. ed., São Paulo: Contexto, 1989.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. Série Debates/Ciência. São Paulo: Perspectiva, 1989.

JAKOBSON, Roman. Linguistique et Poétique. In: *Essais de linguistique générale*. Tome II. Paris: Lês éditions de mimuit. 1973, p. 209 – 248.

LOPES-ROSSI, M^a A. Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KAWOSKI, M.A., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.). *GênerosTextuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 79 – 93.

MACHADO, Anna Rachel (et.al). *Relações entre linguagem e trabalho educacional*. Calidoscópio. São Leopoldo: 2004, v.2, n.2.

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R. e BEZERRA, M^a A. (Orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138 –150.

MARCUSCHI, L. A Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrita e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23 – 50 (Coleção idéias sobre Linguagem).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R. e BEZERRA, M^a A. (Orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 –36.

MATÊNCIO, M^a de L. M. *Leitura, produção escrita de textos e a esola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento , Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. 1994, *D.E.L.T.A.*, 10 (2): 329-338.

MOTATO, E. M^a. O interacionismo no campo lingüístico. In: *Introdução à lingüística*. 6. ed., São Paulo: Contexto, 1989, p. 311 – 392.

MUSSELIM, F. e BENTES, A.C. *Introdução à Lingüística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: CORTEZ, 2004, v. I.

_____. *Introdução à Lingüística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: CORTEZ, 2004, v. III.

NEVES, L. M^a Wanderley. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. 3^a Ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 10 – 38.

NOSELLA, Paolo. *A formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico*. Em http://www.ufscar.Br/~prograd/reform_curricular/formação_professor.pdf. Acesso em 27.02.2006.

PECORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrita e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 51 – 74. (Coleção idéias sobre Linguagem).

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. 9^a ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCHNEUWLY, Y. B. *Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: Y. REUTER (ed.), 1994. (Tradução de Roxane Rojo).

SERAFINI, M. t. *Como escrever textos*. São Paulo; Globo, 1989.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, M^a Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Políticas educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 53 – 86.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “Outras cenas de sala de aula”, In: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97 – 134. (Coleção idéias sobre Linguagem).

_____. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 161 – 199.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Linguagem escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Educação. 1995, n. 0, p. 5 – 16.

_____. *Que professor de português queremos formar?* In: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em 16.03.2006.

SOUZA, Edna G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Ângela P., BESERRA, Normanda da S. (Orgs.). *Tecendo textos, Construindo Experiências*. Rio de Janeiro; Lucerna, 2003, p. 163 – 183.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005. (Psicologia e Pedagogia).

Documentos

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da república federativa do Brasil*. Brasília: 1996a.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Temas Interdisciplinares e Ética. Secretaria da Educação Fundamental. BRASÍLIA: MEC/SEF, 2001.