

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

Reconfiguração do Conhecimento Sobre Produção de Texto: da
Lingüística à Prática da Sala de Aula

Rosa Lúcia Vieira da Silva

Campina Grande, novembro de 2006

Rosa Lúcia Vieira da Silva

RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PRODUÇÃO DE
TEXTO: DA LINGÜÍSTICA À PRÁTICA DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Linguagem e
Ensino da Universidade Federal de
Campina Grande como requisito para
a obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profa. Dra. Maria
Augusta G. de Macedo Reinaldo

2006

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586r

2006 Silva, Rosa Lúcia Vieira da.

Reconfiguração do Conhecimento sobre Produção de Texto: da
Linguística à Prática da Sala de Aula / Rosa Lúcia Vieira da Silva. —
Campina Grande, 2006.

157f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

1. Transformação do Conhecimento Científico. 2. Relação Teoria-Prática.
3. Formação Docente. I. Título.

CDU- 81'33(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo – UFCG / PB
(orientadora)



Prof. Dr. Edmilson Rafael – UFCG / PB
(examinador)



Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos - UFPE / PE
(examinador)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG / PB
(examinador)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria Augusta, pelo apoio e pelas orientações que contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores da UFCG Edmilson Rafael e Maria Auxiliadora Bezerra, pelas observações que enriqueceram este trabalho.

À professora participante da pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

Às colegas e amigas de pós-graduação, pelos momentos agradáveis que vivenciamos, especialmente Cláudia Vanuza, Glauciara, Francineide, Fernanda, Simone e Eliete.

A Patrícia Alves, pela dedicação e paciência.

Ao meu esposo, pelo companheirismo e apoio irrestrito.

A Déborah pela imensa colaboração e aprendizado.

A Thíago pela compreensão.

*Ao meu eterno Deus, obrigada por mais esta
conquista e pela proteção constante.*

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

✓ AULAS

- AP – para nos referirmos à aluna-professora;
- AL - para nos referirmos à fala de um aluno;
- ALs - para nos referirmos às falas simultâneas de vários alunos;
- (XXX) - para nos referirmos a um trecho incompreensível da gravação;
- R – Rosa.

✓ SESSÕES REFLEXIVAS

- P - para nos referirmos à professora pesquisadora;
- AP - para nos referirmos à aluna-professora.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 01 |
| | |
| CAPÍTULO 1 | |
| | |
| O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 06 |
| 1.1. Caracterização do tipo de pesquisa..... | 06 |
| 1.2. Caracterização do sujeito participante..... | 08 |
| 1.3. Caracterização da formação continuada..... | 09 |
| 1.4. O contexto da investigação e a metodologia de construção de dados..... | 12 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | |
| | |
| A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO DE REFERÊNCIA CIENTÍFICA - DO PARADIGMA DO REPASSE AO DA TRANSFORMAÇÃO..... | 17 |
| 2.1. O processo de transformação dos conhecimentos – revendo as noções de transposição didática e do conhecimento docente..... | 19 |
| 2.1.1. Recuperando o percurso dos estudos sobre transposição didática..... | 19 |
| 2.1.2. Caracterizando a formação e o conhecimento docente..... | 30 |
| 2.2. A reorientação dos estudos lingüísticos contemporâneos – o binômio teoria aplicação..... | 33 |
| 2.3. Revendo a concepção de prática docente..... | 39 |

CAPÍTULO 3

A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE TEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM UM MANUAL PARA FORMAÇÃO DOCENTE..... 42

3.1. O manual para formação docente como instância de disseminação do conhecimento de referência científica 43

3.2. O manual TP3: a organização do objeto de ensino e os recursos didatizantes..... 46

3.2.1. A organização do objeto de ensino..... 46

3.2.2. Os recursos textual – enunciativos na reconfiguração de conhecimentos.. 48

3.2.2.1. A parafraseagem..... 48

3.2.2.2. As vozes enunciativas: marcas da interlocução, da autoria e da cumplicidade..... 58

3.2.2.3. As modalizações: marcas da possibilidade e do dever..... 57

3.2.3. A multimodalidade.....60

CAPÍTULO 4

A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE TEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA PRÁTICA DA SALA DE AULA..... 66

4.1. A reconfiguração dos conceitos ensinados na formação continuada..... 67

4.1.1. A oscilação da terminologia e o efeito de solidarização..... 70

| | |
|---|------------|
| 4.2. A reconfiguração na apreensão dos procedimentos para orientação e revisão da produção..... | 76 |
| 4.2.1. Os procedimentos relativos à orientação da produção de texto..... | 76 |
| 4.2.2. Os procedimentos relativos à orientação da revisão de texto..... | 78 |
| 4.3. A co-participação no ato de mobilizar e transformar conhecimentos..... | 79 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 83 |
| | |
| ANEXO A – Transcrição das aulas..... | 87 |
| ANEXO B – Gêneros textuais trabalhados por AP..... | 115 |
| ANEXO C – Transcrição das sessões reflexivas..... | 118 |
| ANEXO D – Unidade 2 do manual para formação docente (TP3)..... | 124 |
| ANEXO E – Textos complementares..... | 153 |
| | |
| LISTAS DE QUADROS | |
| Quadro 1 – Descrição da formação continuada para professores de escolas públicas municipais de Campina Grande | 11 |
| Quadro 2 – Conteúdos dos oito manuais de Língua Portuguesa TPs | 12 |

| | |
|--|----|
| Quadro 3 - Quadro-resumo das aulas ministradas por AP | 13 |
| Quadro 4 – Os saberes dos professores (Tardif,2002:63) | 31 |
| Quadro 5 – Distribuição das unidades, seções e subseções do TP3 – Processos de Leitura e Produção de Texto | 47 |
| Quadro 6 – Concepções de produção de texto nas instâncias de referência e divulgação científica e disseminação do conhecimento científico | 50 |
| Quadro 7 – Reconfiguração de terminologias nas instâncias de produção de conhecimento sobre texto e suas condições de produção | 51 |
| Quadro 8 – Proposta Provisória de Agrupamento de Gêneros (Schneuwley & Dolz, 1996/2004) | 68 |

ABSTRACT

The knowledge produced in the ambit of scientific reference suffer transformations in the extent of the teaching. Understanding those transformations as a process that is established in several instances of (re) production of knowledge, we established as investigation objectives: a) describing the process of reconfiguration of the knowledge about the text and the conditions of text production in a manual for educational formation; and b) analyzing the process of appropriation of the knowledge about text and conditions of text production by a student-teacher in her pedagogic practice. The course of the investigation, reason of thinking of the contemplation of the ambits involved in the process of didactic reconfiguration of the referred knowledge, in the specific field of the knowledge about text and conditions of text production, it happens in the *continuum*: scientific reference → teaching formation → classroom practice. The study inserts itself in the methodology of the research-action and in the descriptive – interpretative analysis of data. The classroom data, created in pedagogic practice of a participant subject in a course of continuous formation, a case study is configured. The first theoretical presupposed that reaches the investigation is the notion of didactic transposition of knowledge inserted in the discussion of the dual theory - application. The second presupposed concerns the of didactics resources used for the retextualization of the scientific knowledge in didactic speech for teaching formation. The third theoretical presupposed refers to the relationship between the knowledge of teaching formation and its use in pedagogic actions of the researched subject. As a result of the investigation in the extent of the instrument for the teaching formation, we point out that the didactic speech of the analyzed manual has as reader – pattern the teacher without specific formation in the language field, that is why it was used repeated didactics resources to assure the dialogue with the teacher in formation and guarantee the understanding of the scientific knowledge rearranged in the manual. In relation to the investigation accomplished in the extent of the classroom, we

verified that the subject of the investigation (student-teacher participant in the continuous formation - AP) tends to amalgamate the text conceptions and conditions of text production that occurred of the popularization instances and spread scientific, as well as of her educational professional formation. We also verified that AP, when trying to innovate her practice of text teaching and conditions of text production supported in the demands of innovation of text study and of mother language teaching, based on Textual Linguistics, matches terminologies that comes from the demands with terminologies found in the available sources in her daily professional life, with Portuguese text book.

Keywords: transformation of the scientific knowledge; relation between theory- practice; educational formation.

RESUMO

Os conhecimentos produzidos na instância de referência científica sofrem transformações no âmbito do ensino. Entendendo essas transformações como um processo que se instaura em diversas instâncias de (re)produção de conhecimentos, estabelecemos, como objetivos desta investigação: a) Descrever o processo de reconfiguração do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto em um manual para formação docente; e b) Analisar o processo de apropriação do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto por uma aluna-professora em sua prática pedagógica. O percurso da investigação, tendo em vista a contemplação das instâncias envolvidas no processo de reconfiguração didática do conhecimento referido, no caso específico o conhecimento sobre texto e suas condições de produção, se dá no *continuum*: referência científica → formação docente → prática de sala de aula. O estudo se insere na metodologia da pesquisa-ação e na análise descritivo – interpretativista de dados. Os dados de sala de aula, gerados na prática pedagógica de um sujeito participante de um curso de formação continuada, configuram a investigação um estudo de caso. O primeiro pressuposto teórico que perpassa a investigação é a noção de transposição didática de conhecimentos inserida na discussão do binômio teoria - aplicação. O segundo pressuposto diz respeito à noção de recursos didatizantes utilizados para retextualização do conhecimento científico em discurso didático para formação docente. O terceiro pressuposto teórico refere-se à relação entre o conhecimento da formação docente e a sua utilização no fazer pedagógico do professor. Como resultado da investigação no âmbito do instrumento para a formação docente, destacamos que o discurso didático do manual analisado tem como leitor - modelo o professor sem formação específica na área de língua, razão do uso recorrente de recursos didatizantes para assegurar a interlocução com o docente em formação e garantir a apreensão dos conhecimentos científicos reconfigurados no manual. Em relação à investigação realizada no âmbito da sala de

aula, constatamos que o sujeito da investigação (aluna-professora participante da formação continuada – AP) tende a amalgamar as concepções de texto e condições de produção de texto advindas das instâncias de divulgação e disseminação científica, bem como de sua formação profissional de docente. Verificamos também que AP, ao buscar inovar sua prática de ensino de texto e condições de produção de texto ancorada nas demandas de inovação de estudo de texto e ensino de língua materna, provindas da Lingüística Textual, compatibiliza terminologias advindas dessas demandas com as terminologias presentes nas fontes disponíveis no seu cotidiano profissional, como o livro didático de português.

Palavras-chave: transformação do conhecimento científico; relação teoria-prática;
formação docente.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da didatização de conhecimentos surgiu de nossa experiência como formadora em um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental da rede municipal de Campina Grande - PB. Indagações acerca de como noções teóricas sobre texto e condições de produção de texto, estudadas no âmbito da formação, eram reconfiguradas tanto no manual para formação docente, como na prática de sala de aula dos professores participantes da formação, motivaram-nos à realização deste estudo.

Paralelamente a nossa atuação como formadora, a participação no mestrado em Linguagem e Ensino, cujo objetivo principal é o ensino de língua materna, oportunizou-nos o acesso a estudos sobre o processo através do qual o conhecimento da instância de referência científica é transformado em objeto a ser ensinado / aprendido.

Esse processo de transformação do conhecimento produzido na instância científica em objeto de ensino é denominado de Transposição Didática por alguns estudiosos como Verret (1975), Chevallard (1991), Bronckart & Giger (1998), entre outros. Entretanto, para evitarmos o sentido de que transpor é deslocar conhecimentos sem necessariamente alterá-los, optamos nesta dissertação pela expressão *reconfiguração de conhecimentos*. Com essa opção, estaremos fazendo alusão ao movimento de transformação do conhecimento científico em objeto de ensino.

Uma das formas de reconfiguração dos conhecimentos advindos da instância de referência científica se dá na implementação de programas de formação continuada de professores. Nesse contexto, objetiva-se, via de regra, estimular uma perspectiva reflexivo-crítica que ofereça aos professores propostas para a articulação entre teoria e prática, permitindo atender suas necessidades de compreender e de questionar seus próprios modelos de trabalho, estimulando-os a despertar para uma (re)significação de

seu trabalho e de seu papel no processo de ensino-aprendizagem e para a renovação do ensino.

Entendemos que a reconfiguração desses conhecimentos não deve ser reduzida a uma reprodução de práticas ou confirmação de teorias, mas constituir-se de um processo de ação–reflexão–ação. Essa postura investigativa requer do professor um processo sistemático e permanente de atualização, tendo em vista o desenvolvimento de novos conhecimentos advindos de diversas instâncias de produção do conhecimento.

O estudo e a observação das práticas de sala de aula têm apontado para o caráter heterogêneo do conhecimento em circulação na esfera escolar, como enfatiza Tardif (2002). Há, com efeito, uma heterogeneidade e pluralidade dos conhecimentos profissionais dos professores, provenientes de diversas instâncias, quais sejam: sua cultura pessoal provinda de sua história de vida e de sua vida escolar, conhecimentos curriculares oriundos de programas, guias e manuais escolares e de seu próprio conhecimento ligado à experiência de trabalho.

Dessa forma, compreende-se que não se deve considerar uma única designação de conhecimentos e que “as relações dos professores com esses conhecimentos nunca são relações estritamente cognitivas, mas são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif, 2002:17) e pela afetividade em relação ao conhecimento.

Trazendo essa discussão para a área de ensino de produção de texto em língua materna, entendemos que quando professores abordam em sua prática a produção de texto, reconfiguram os conhecimentos de diversas instâncias: a científica (artigos de periódicos especializados), a divulgação científica (livros, revistas), a disseminação científica (manuais didáticos destinados a alunos e à formação de professores) e a experiência pessoal do professor. Essa reconfiguração é entendida

como um “processo de transformação pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática” (Bronckart & Giger,1998:35) e fora dela, como em manuais didáticos, currículos, documentos oficiais, entre outros.

Considerando esse percurso pelas diversas instâncias de produção do conhecimento, decidimos examinar como os conhecimentos referentes a texto e suas condições de produção são reconfigurados em um manual para formação docente e na prática pedagógica de uma aluna-professora (doravante AP), participante de um curso de formação continuada.

Nessa perspectiva, nossos objetos de estudo são um manual para formação docente e a prática pedagógica de uma aluna-professora, participante de uma formação continuada, em aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública do ensino fundamental I (doravante EFI) de Campina Grande-PB. Nesse contexto, dois objetivos específicos nortearam nosso estudo: a) Descrever o processo de reconfiguração do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto em um manual para formação docente; e b) Analisar o processo de apropriação do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto por uma aluna - professora em sua prática pedagógica.

Salientamos que, nessa oportunidade encontrada para o trabalho com o professor em sua sala de aula, não pretendemos avaliar o desempenho de AP, ou a eficiência do curso de formação continuada do qual participou. Preocupamo-nos tão somente em evidenciar a necessidade de se refletir sobre a relação teoria-prática na formação e atuação docente, indo, portanto, além da identificação de problemas. Esperamos contribuir com novas reflexões relacionadas à prática da sala de aula como espaço, também, de produção de conhecimentos.

Para procedermos ao estudo proposto, organizamos esta dissertação em uma introdução e quatro capítulos. Na introdução, apresentamos uma breve reflexão acerca

dos conhecimentos do professor, baseando-nos em estudiosos que defendem a heterogeneidade e pluralidade desses conhecimentos e explicitamos como selecionamos e construímos nossos objetos de estudo.

No capítulo 1 – *O percurso metodológico da pesquisa* - são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo a sua caracterização como uma pesquisa descritivo-interpretativista, orientada pela metodologia da pesquisa-ação, já que temos por objeto de estudo duas instâncias de reconfiguração do conhecimento: o manual para formação docente e a prática de sala de aula. A investigação constitui um estudo de caso, tendo como sujeito uma aluna-professora participante de uma formação continuada. Apresentamos ainda neste capítulo a caracterização da professora participante e da formação continuada, a descrição do contexto da pesquisa e da metodologia de construção dos dados.

O capítulo 2 - *A reconfiguração do conhecimento de referência científica - do paradigma do repasse ao da transformação* – é dedicado à apresentação dos referenciais teóricos que norteiam esta investigação. Inicialmente, buscamos como referencial teórico a noção de transposição didática, partindo de sua origem na Sociologia, discutindo a noção e o uso do termo transpor. Em seguida, caracterizamos a formação e o conhecimento docente, fundamentando-nos em estudiosos que concebem esse conhecimento como plural e heterogêneo. Na seqüência, inserimos a noção de transformação de conhecimentos na discussão do binômio teoria -aplicação.

O capítulo 3 - *A reconfiguração do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto em um manual para formação docente* – é reservado à investigação de como os conhecimentos sobre texto e condições de produção de texto são reconfigurados da instância científica para o manual de formação docente, caracterizado, neste estudo, como uma instância formal de disseminação do conhecimento científico,

usado com fins unicamente de ensino-aprendizagem em língua materna. Na análise do manual, explicitamos os recursos textual-enunciativos e multimodais empregados quando da transformação do conhecimento de referência científica em objeto a ser ensinado / aprendido.

O capítulo 4 - *A reconfiguração do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto na prática da sala de aula* - é dedicado à análise das aulas de uma aluna-professora, sujeito desta pesquisa, procurando-se explicitar que conhecimentos acerca da produção escrita foram reconfigurados na construção de sua prática pedagógica. Nesta análise, consideramos os conhecimentos advindos das instâncias científica, disseminação do conhecimento científico (o manual para formação docente), divulgação científica, e os conhecimentos experienciais e profissionais de AP, justificando que não há na prática da sala de aula um repasse simplificador de teorias, mas uma transformação do conhecimento científico em objeto de ensino.

Na seção final do trabalho – *Considerações finais* – apresentamos nossas reflexões acerca do estudo realizado.

Buscamos, com este trabalho de investigação, empreender uma pequena colaboração com as discussões acerca da formação e do conhecimento docente e do binômio teoria-aplicação. Esperamos contribuir, sobretudo, no que concerne à concepção de que o professor não repassa teorias, mas as reconfigura, entrelaçando-as com conhecimentos advindos de outras instâncias de produção do conhecimento, incluindo os de sua prática.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado à explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos relacionados à construção e análise dos dados de nossa pesquisa. A investigação aqui apresentada ocorreu em duas instâncias nas quais consideramos haver reconfiguração de conhecimentos da instância de referência científica: a do manual para formação docente estudado na formação continuada e a da prática pedagógica de uma aluna-professora (AP) participante dessa formação.

Inicialmente, procedemos à descrição e análise interpretativa do processo de reconfiguração de conhecimentos científicos no manual, por o considerarmos referência na organização e na adoção de procedimentos para orientação de produção de texto elaborados por AP em sua prática de sala de aula. Em seguida, realizamos um trabalho de co-participação e observação, desenvolvendo junto com AP um trabalho de produção de três gêneros textuais – carta pessoal, notícia e entrevista -, que será detalhado na seção 1.4. deste capítulo.

Abrimos este capítulo caracterizando a nossa investigação como uma pesquisa descritivo-interpretativista, pautada na metodologia da pesquisa-ação que adotamos para orientar a construção e análise dos dados. Na seqüência, apresentamos o contexto da investigação.

1.1 - Caracterização do tipo de pesquisa

Consideramos que a sala de aula é um espaço de ensino unicamente de domínio profissional do professor, no qual ele desenvolve sua atividade autonomamente, mobilizando conhecimentos de instâncias diversas, tornando-se, também, um produtor de conhecimentos sobre as situações vivenciadas em sua prática docente.

Acreditamos, também, que um pesquisador, no paradigma atual da pesquisa no campo de formação de professores, não é um sujeito observador que passivamente observa o outro. Ele é co-participante no ato de mobilização e de transformação do conhecimento e mediador do processo de desenvolvimento da reflexão do professor sobre sua ação.

Nesse sentido, o presente estudo se insere no âmbito da pesquisa descritivo-interpretativista inspirada na metodologia da pesquisa-ação, tipo de pesquisa que colabora com a restauração e reconstrução das práticas de ensino. Trata-se de “um processo no qual cada indivíduo de um grupo procura participar da condição de como seu conhecimento atual modela sua noção de identidade e de ação, e refletir criticamente sobre como seu conhecimento atual estrutura sua ação” (Kemmis & Wilkison, 2002 : 46-47). Desse modo, entendemos que o crescimento profissional se dá a partir da reflexão, por parte do professor, sobre sua própria prática.

O objetivo da pesquisa-ação não se constitui em solucionar problemas, mas a partir da detecção do problema, compreender e melhorar a atividade educativa: “processo em que, tanto os agentes como a situação, se modificam num processo sistemático de aprendizagem” (Pereira,2000 :163). Segundo essa autora, esse tipo de pesquisa oferece hoje um meio significativo para não se polarizar os binômios teoria – prática, educador - investigador.

Nesse tipo de investigação, o foco está sobre o professor como produtor e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa, buscando fotografar a sua prática cotidiana através

de um processo investigativo, crítico e reflexivo, de modo a produzir novos conhecimentos, assinala Moita Lopes (1994:335).

Concebendo, pois, com Elliot (1993, apud Pereira 2000:162) a pesquisa-ação como base para a melhoria da ação e como um processo que se modifica em espirais de reflexão e ação, optamos por criar espaço para que o sujeito pesquisado, levando em conta suas potencialidades, experiências anteriores, conhecimento teórico e maneira particular de ensinar, se revestisse de uma postura reflexiva em relação ao desenvolvimento da teoria e à condução da prática.

1.2 - Caracterização do sujeito participante

Optamos por restringir a pesquisa a uma aluna-professora (doravante AP) participante do curso de formação continuada. A professora, sujeito da pesquisa, lecionava no 2º ciclo final (4ª série do EFI), em escola da rede municipal de Campina Grande-PB, localizada no bairro do Catolé.

A turma de AP era composta por 30 alunos, em sua maioria, assíduos às aulas, fato relevante, já que na realidade da rede pública tende a haver evasão no segundo período do ano letivo. AP, escolhida como sujeito da pesquisa, freqüentava assiduamente os encontros de formação e demonstrava envolvimento tanto com o curso quanto com a própria prática pedagógica.

AP cursou o magistério nível médio e, por três anos, freqüentou o curso de Pedagogia nível superior em universidade pública, não chegando a concluí-lo. É licenciada e especialista na área de História. Como leciona no EFI, ministra aulas para a 4ª série em todas as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Apesar de não ter formação específica em Língua Portuguesa, AP

se identifica bastante com essa área, o que a faz envolver os alunos com trabalhos diversificados relacionados à leitura e produção de textos.

AP acompanhou a maioria dos alunos da turma no período de 2003 a 2005, ou seja, 1º ciclo final (2ª série), 2º ciclo inicial (3ª série) e 2º ciclo final (4ª série), fato este que, segundo ela, ajudou-a a desenvolver um trabalho contínuo, em que podia refletir sobre sua prática, adequando-a às necessidades da turma e buscando sanar as dificuldades dos alunos. Esse período de acompanhamento da turma (2ª, 3ª e 4ª séries), corresponde ao período em que AP participou do curso de formação continuada.

1.3 - Caracterização da formação continuada

O curso de formação continuada em serviço, iniciado em 2002, realiza-se através do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR), promovido pelo FUNDESCOLA. Inicialmente, a atuação do Programa se deu em 8 escolas públicas do município de Campina Grande-PB, através da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Em seguida, estendeu-se a mais 12 escolas no período de 2003 a 2005. Em 2006, participam do referido Programa mais 20 escolas.

Esse Programa busca subsidiar o trabalho de professores em duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, em três regiões brasileiras consideradas de baixo rendimento escolar - Norte, Nordeste e Centro-oeste -, discutindo as formas como a aprendizagem de conteúdos pertinentes às duas disciplinas acontece nos primeiros anos do EFI.

É também objetivo do referido Programa “provocar transformações nas práticas de aprendizagem dos alunos-professores habilitados para atuarem nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades através de um ensino de qualidade, tornando-se, portanto, profissionais

competentes e autônomos em sua prática pedagógica” (Guia Geral de Formação GESTAR, 2002:12).

A professora pesquisadora participou de 2003 a 2005, na condição de formadora na área de Língua Portuguesa, juntamente com duas outras professoras, do curso de formação continuada em serviço do qual AP, sujeito desta pesquisa, era aluna.

Os encontros para formação com os alunos-professores ocorreram semanalmente durante dois anos e meio (fevereiro de 2003 a junho de 2005), no seu horário de trabalho. Para que não houvesse prejuízo para as crianças, alunas desses professores em formação, foram disponibilizados, pela Secretaria de Educação, Esporte e Cultura, estagiários que, sob orientação do professor regente, (alunos-professores em formação), conduziam os trabalhos pedagógicos com as crianças nas escolas, nos dias da formação.

O cronograma para a formação, no período 2003/2005, foi organizado de forma que em uma semana ocorriam os estudos na área de Matemática e, em outra, os estudos na área de Língua Portuguesa, ou seja, para cada uma das disciplinas os encontros ocorriam quinzenalmente. Nesses encontros, foram estudados dezesseis cadernos de Teoria e Prática, denominados TP (doravante identificados como manuais), sendo oito cadernos para Língua Portuguesa e oito para Matemática. Cada manual é composto de três unidades. Cada uma dessas unidades foi objeto de estudo de um encontro de formação, que durava de três a quatro horas.

O quadro 1 a seguir demonstra a distribuição dos encontros e o material estudado.

QUADRO 1 – Descrição da formação continuada para professores de escolas públicas municipais de Campina Grande

| D U R A Ç Ã O | ÁREAS | | | | MATERIAL DIDÁTICO | | | | |
|--|-------------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|--|----------------------------|--|----------------------------|--|
| | Língua Portuguesa | | Matemática | | Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa - TP | | Caderno de Teoria e Prática de Matemática - TP | | Total de cadernos de Teoria e Prática - TP |
| | Nº de Encontros por mês | Horas - aula por encontro | Nº de encontros por mês | Horas-aula por encontro | Número de cadernos | Nº de unidades por caderno | Número de cadernos | Nº de unidades por caderno | |
| 2 A N O S E M E I O | 2 | 3 a 4 | 2 | 3 a 4 | 8 | 3 | 8 | 3 | 16 |

Percebemos, no quadro acima descrito, que, em um período de dois anos e meio, o professor participante da formação teve acesso a conhecimentos de duas áreas distintas: Língua Portuguesa e Matemática, contabilizando um total de dezesseis cadernos de Teoria e Prática estudados.

É importante ressaltarmos que a maioria dos professores participantes do curso não tem formação específica nessas áreas: são pedagogos e/ou têm formação em outras áreas, entretanto ministram aulas em todas as áreas do conhecimento no EFI. Dessa forma, o Programa viabiliza um estudo sistematizado de conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática, considerados fundamentais para esse nível de ensino. Na área de Língua, são estudadas orientações acerca do planejamento do ensino de língua materna e concepções de língua, linguagem, discurso e texto e de tipos (gênero) textuais.

Demonstramos no quadro 2 a seguir a divisão dos manuais de Língua Portuguesa e os conteúdos explorados nos mesmos.

QUADRO 2 – Conteúdos dos oito manuais de Língua Portuguesa (TP)

| MANUAIS | CONTEÚDOS |
|----------------|--|
| TP1 | Planejando o Ensino de Língua Portuguesa |
| TP2 | Linguagem, Língua, Discurso e Texto |
| TP3 | Processos de Leitura e Produção de Textos |
| TP4 | Leitura e Produção de Textos Narrativos Ficcionalis |
| TP5 | Leitura e Produção de Textos: Histórias em Quadrinhos, Textos Jornalísticos e Texto Publicitário |
| TP6 | Leitura e Produção de Texto Poético, Texto Epistolar e Texto Informativo |
| TP7 | Literatura Infantil |
| TP8 | Análise Lingüística |

Na seqüência dada aos conteúdos estudados nos oito manuais, percebemos o estabelecimento de uma progressão. Há, inicialmente, (TP1), a preocupação em orientar o professor participante da formação para o planejamento do ensino de língua materna. Em seguida, (TP2), estudam-se as concepções de linguagem, língua, discurso e texto, imprescindíveis para se planejar um ensino de língua fundamentado no texto. No TP3, um dos objetos de nossa investigação, é estudado o processo de leitura e produção de texto, assunto que será retomado nos manuais TP4, TP5, TP6 e TP7 nos quais são estudados diversos gêneros textuais. E, finalmente, no TP8 propõe-se a análise lingüística. Verificamos que a proposta do Programa para o ensino de língua materna contempla recentes paradigmas dos estudos lingüísticos para os componentes: leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos.

1.4 - O contexto da investigação e a metodologia de construção de dados

Com base nos objetivos estabelecidos, dois objetos constituem o corpus desta investigação: o TP3, que será descrito e analisado no capítulo 3 desta investigação, e a

prática pedagógica de AP. Realizamos a observação na sala de aula de AP e coletamos dados acerca do ensino de produção de texto escrito.

Para coletar esses dados, participamos de seis aulas, das quais cinco foram gravadas em áudio. Uma das aulas em que AP propôs uma produção de texto não foi gravada. Após essa etapa de observação e gravação de aulas, foram realizadas duas sessões de reflexão, nas quais estavam envolvidas pesquisadora e aluna-professora, com o objetivo de refletirmos acerca das aulas ministradas por AP. A observação participante, inicialmente, constou de seis aulas, descritas no quadro 3 abaixo:

QUADRO 3 – Quadro-resumo das aulas ministradas por AP

| AULAS | OBJETOS DE ENSINO | PROCEDIMENTOS |
|-----------------------------|--|---|
| 1 ^a | Texto Epistolar – Carta | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização sobre formas de comunicação à distância e possível utilização de cartas pelos alunos; • Explicitação das condições de produção do gênero carta: quem escreve, para quem, com que objetivo e os elementos estruturais constitutivos do gênero; • Leitura silenciosa e oral de uma carta transcrita de um manual didático; • Análise da carta lida, destacando-se o assunto, as condições de produção do texto e o preenchimento do envelope. |
| 2 ^a ¹ | Texto Epistolar – Carta de reclamação e/ou solicitação | <ul style="list-style-type: none"> • Explicação oral acerca das condições de produção do gênero carta (revisão); • Produção de carta de reclamação e/ou solicitação endereçada a uma autoridade. |
| 3 ^a | Texto Jornalístico – notícia | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização sobre os vários gêneros textuais publicados em jornal; • Leitura silenciosa do texto “Famílias terão desconto no valor da conta de luz” • Explicitação acerca do assunto e das condições de produção da notícia e dos elementos estruturais constitutivos desse gênero; • Produção de uma notícia enfocando problemas existentes nos locais em que os alunos residem. |
| 5 ^a | Notícia Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma notícia e de uma entrevista produzidas por alunos; • Revisão coletiva de notícia produzida por alunos, inserindo-se no texto falas da entrevista. |
| 6 ^a | Notícia | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização para produção de notícia. • Produção de notícia sobre problemas vividos por moradores do bairro em que os alunos residem, inserindo-se no texto falas da entrevista produzida por aluna. |

¹ Esta aula não foi gravada. AP revisou as condições de produção e composição do gênero carta e propôs a produção.

No primeiro momento da observação -1ª aula – (Anexo A : 88), AP ministrou a aula sobre o texto epistolar, assunto proposto em seu planejamento e estudado no TP6 durante a formação continuada. Foi realizada uma conversa informal com os alunos sobre a carta, envolvendo questões sobre as condições de produção: quem escreve, para quem escreve, com que objetivo e os elementos estruturais constitutivos desse gênero (local e data, saudação inicial, corpo do texto, despedida e assinatura).

No segundo momento - 2ª aula – foram retomadas as informações da aula anterior e proposta a produção de uma carta de reclamação ou solicitação, endereçada a uma autoridade, reclamando de problemas existentes no bairro em que o aluno residia e reivindicando soluções para o problema. A maioria dos alunos escreveu as cartas ao prefeito solicitando solução para problemas no bairro onde moravam e na escola em que estudavam e, como questionaram se o prefeito tomaria conhecimento dos problemas denunciados, decidimos que, após revisadas, as cartas seriam enviadas ao prefeito. AP redigiu uma carta explicando o trabalho desenvolvido em sala de aula e a enviamos juntamente com as cartas produzidas pelos alunos. Não houve, entretanto, resposta da parte do prefeito.

Como os alunos haviam reclamado em suas cartas de muita violência e falta de infra-estrutura dos bairros onde moravam, propusemos um trabalho com a notícia, gênero textual que também faz denúncias e estudado por AP no TP5. A proposta foi acatada por AP e em um terceiro momento - 3ª aula – (Anexo A: 94) foi levado para a sala de aula um jornal e mostrados aos alunos os vários textos nele publicados. AP destacou uma notícia de jornal intitulada “Famílias terão desconto no valor da conta de luz” (Anexo B: 116), reproduziu-a e entregou-a aos alunos. Sugeri que eles fizessem a leitura da notícia silenciosamente. Em seguida, através de questionamentos (Anexo A: 94), explicou em que gênero textual se encaixava a notícia. Foi, então, destacada a notícia como texto publicado em jornal, revista ou TV.

Novamente, foram explicitados os elementos constitutivos do texto, destacando-se a fala de moradores que, na notícia lida, denunciavam problemas ou expunham suas opiniões. Em seguida, foi proposta por AP a produção de uma notícia na qual os alunos deveriam abordar os problemas existentes nos bairros em que moravam e que foram denunciados nas cartas endereçadas ao prefeito.

Percebemos nessas produções de notícias que os alunos demonstraram dificuldades em explicitar a opinião de alguém sobre o assunto abordado. Por isso, no quarto momento - 4ª aula – (Anexo A:101), decidimos trabalhar com os alunos a entrevista para que eles pudessem colher opiniões sobre problemas existentes nos bairros onde moravam. Foi lida e comentada com eles uma entrevista, intitulada “Maria cai nas graças dos americanos” (Anexo B:117), na qual foram destacados as condições de produção e os elementos constitutivos da estrutura desse gênero. Propôs-se, em seguida, que os alunos redigissem questões que poderiam compor uma entrevista com um morador do bairro onde residiam. O roteiro para as entrevistas foi organizado juntamente com AP e proposto que os alunos, em duplas, executassem as entrevistas.

No quinto momento - 5ª aula – (Anexo A:105), decidimos, através de um trabalho de revisão de textos, orientar os alunos a inserirem as entrevistas nas notícias produzidas por eles. Escolhemos a entrevista e a notícia de uma das duplas. AP dividiu o quadro de giz em três espaços: no primeiro, foi reproduzida a entrevista; no segundo, a notícia; e no terceiro espaço, através da colaboração dos alunos e discussão com AP, foi reescrita a notícia, inserindo-se falas da entrevista selecionada. No sexto momento - 6ª aula – (Anexo A: 113), foi solicitada a produção de uma notícia acerca dos problemas vivenciados pelos moradores do bairro, inserindo-se no texto falas de outras entrevistas produzidas pelos alunos.

Após os momentos de observação e colaboração com AP, foram realizadas duas sessões reflexivas (Anexo C:118), nas quais ela expôs suas impressões sobre o trabalho desenvolvido e a necessidade de recorrer a conhecimentos de sua experiência

pessoal e conhecimentos da instância de disseminação científica (manuais), para mediar com os alunos as informações acerca dos gêneros textuais explorados.

No capítulo 2, a seguir, expomos os referenciais teóricos que permeiam esta investigação.

CAPÍTULO 2

A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO DE REFERÊNCIA CIENTÍFICA – DO PARADIGMA DO REPASSE AO DA TRANSFORMAÇÃO

Os paradigmas sócio-culturais nascem, desenvolvem-se e morrem. Ao contrário do que se passa com a morte dos indivíduos, a morte de um dado paradigma traz dentro de si o paradigma que há-de-sucedê-lo.
(B. S. Santos)

A transformação do conhecimento científico com a finalidade de divulgação / disseminação e ensino tem sido objeto de estudos recentes, no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada. Esses estudos voltam-se para o binômio teoria-aplicação e representam forte tendência das investigações sobre o ensino de língua materna no século XXI.

Constata-se também em pesquisas recentes sobre o processo educativo escolar, a concepção de que a sala de aula é um espaço de produção de conhecimento. Tal constatação tem oportunizado a valorização de outros conhecimentos que permeiam a prática do professor, como os da experiência social e cultural, do senso comum e da própria prática.

Com base nesse contexto, buscamos delinear, neste capítulo, alguns fundamentos e críticas, relacionados à noção de transposição e aplicação didática de conhecimentos, os quais nos parecem significativos para a concepção de que os conhecimentos sofrem modificações no âmbito do ensino. Inicialmente, abordamos a noção de transposição didática, enfocando sua origem na Sociologia e sua migração para a didática da Matemática e das línguas. Tomamos por referência os trabalhos de Verret

(1975, apud Bronckart & Giger, 1998), Chevallard (1991), Bronckart & Giger (1998) e de estudiosos franco-suíços, a partir da segunda metade da década de noventa do século XX.

Em seguida, tomando por referência estudos de Nóvoa (1999), Rafael (2001), Tardif (2002) e Andrade (2004), destacamos a natureza do conhecimento docente, considerando necessário o seu reconhecimento e a sua valorização. Tal conhecimento é proveniente de diversas fontes sociais de aquisição e compõem, juntamente com o da instância científica, a teia de conhecimentos que permeia a prática do professor.

Entendemos que, desde a inserção no ambiente familiar até a participação em formação continuada, vão sendo progressivamente tecidos os conhecimentos do professor que se entrecruzam e vão compondo essa teia. Compreendemos ainda que essa composição não está pronta e acabada, sendo imprescindível sua alimentação constante com novos conhecimentos advindos de diversas instâncias.

É importante salientar que alguns desses estudiosos citados empregam o termo *saber* ao se referirem ao conhecimento produzido em diversas instâncias. Neste estudo, empregamos o termo *conhecimento* como sinônimo de *saber*, não havendo valoração de um termo ou outro. Apenas nas citações, respeitando as fontes citadas, empregamos o termo *saber*.

Na seqüência, discutimos estudos sobre aplicação de teorias, explicitando a preocupação da Lingüística Aplicada no que concerne à relação entre a teoria e o movimento de transformação que se estabelece para a sua aplicação. Nesse movimento de aplicação de teorias entendemos que há uma transformação do conhecimento de referência científica quando amalgamado com os conhecimentos oriundos da formação docente. Nessa discussão do binômio teoria-aplicação valemo-nos dos estudos de Bourdier (1994), Beaugrand (1985), Moita Lopes (1998), Coracini (1998), Kleiman (2002), Martin (2003), Cook (2005), Gimenez (2005), Kasanga (2005), entre outros.

2.1 - O processo de transformação dos conhecimentos – revendo as noções de transposição didática e do conhecimento docente

2.1.1 - Recuperando o percurso dos estudos sobre transposição didática

No campo educacional, a partir da década de 70, surgiram reflexões suscitadas por questionamentos relativos à epistemologia e à pedagogia do saber escolar. Nesse contexto, surgiu o conceito de transposição didática (Verret,1975; Chevallard,1985; Perrenoud,2002; Bordet,1997: Bronckart & Giger,1998), que busca a compreensão do processo de construção dos conhecimentos escolares.

Alguns autores optam por outros termos para designar o processo de transformação de conhecimentos na esfera escolar como, por exemplo, “mediação” (Lopes,1998) ou “recomposição” (Tutiaux-Guilo,1993). Nesta dissertação optamos pela expressão “reconfiguração”, também entendida como a transformação por que passa determinado conhecimento quando adaptado a uma situação de ensino.

Não pretendemos nesta abordagem acerca da noção de transposição didática de conhecimentos validar uma única leitura possível desse conceito. Consideramos pertinente, a partir da discussão que se empreendeu no âmbito da área de Educação, tecer, em um percurso histórico, uma reflexão em que se percebam as convergências / divergências acerca da construção / apropriação / transformação / reconfiguração dos conhecimentos docentes mobilizados na prática da sala de aula.

Segundo Michel Verret, em sua obra intitulada *Les temps des études* (1975),a transposição didática de conhecimentos se configura como a transformação por que passa determinado conhecimento em uma situação de exposição didática:

Toda prática de ensino de um objeto pressupõe em efeito a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino. Essa transformação implica que a divisão do trabalho autonomizou o processo de transmissão de saber do processo de sua realização e constitui para cada prática uma prática distinta de aprendizagem [...] . Nesse trabalho de desligamento e de transposição uma distância se institui necessariamente da prática de ensino à prática em que ocorre o ensino, da prática de transmissão à prática de criação, da “arte de ensinar” à “arte de criar” e mesmo à “arte de expor”. (Verret, 1975, apud Bronckart & Giger, 1998:35)

Ainda segundo Verret, a disciplina didática das matérias escolares analisa o papel dos conhecimentos e as condições de sua transmissão → apropriação → transformação nos sistemas didáticos. Para ele, essa intervenção acontece porque é atribuição da didática a preocupação em integrar as contribuições de várias disciplinas educativas e discutir sobre quais conhecimentos são construídos pelos alunos com os meios que permitam essa construção.

Fazendo referência à concepção de transposição didática de conhecimentos de Verret (1975), Bronckart & Giger (1998) discorrem sobre quatro princípios que norteiam a discussão desse conceito.

O primeiro princípio refere-se às práticas de criação do conhecimento. Segundo Verret (1975 apud Bronckart & Giger - 1998), a divisão do trabalho que caracteriza as sociedades contemporâneas se traduz por práticas distintas e autônomas, que se referem a objetos diferentes e que mobilizam e / ou geram conhecimentos específicos. A exploração desses conhecimentos se realiza no quadro de sub-práticas diferentes: de um lado, as práticas de invenção / criação do conhecimento e aquelas de sua realização na ação; de outro lado, as práticas de transmissão, nos procedimentos de exposição científica ou de exposição didática. O conhecimento mobilizado pela transmissão didática difere do mobilizado na exposição científica e do que é inventado / criado, ou que é produzido na instituição científica.

O segundo princípio faz referência ao estatuto do conhecimento que resulta das práticas de exploração. O objeto de conhecimento sempre comporta um referencial comum e uma parte de especificidades, decorrente das propriedades particulares das práticas que o exploram. A exposição didática designa, pois, as transformações por que passa um dado conhecimento para ser exposto em uma situação didática.

O terceiro princípio diz respeito às propriedades da prática de exposição didática, que se constituem como exigências às quais a exploração de um conhecimento se submete. Nessa prática de exposição didática, tal exploração submete-se a três conjuntos de determinação.

O primeiro trata da complexidade intrínseca do conhecimento mobilizado, o tipo de relação que mantém com as práticas de criação das quais emana e a maneira como foi exposta num texto nas práticas de exposição científica.

O segundo conjunto trata do estatuto dos destinatários, a idade dos aprendizes, implicando que os conhecimentos a ensinar (*savoir à enseigner*) sejam adaptados e articulados ao estado e à forma de seus conhecimentos prévios.

O terceiro conjunto diz respeito às competências e atitudes dos docentes e ao ritmo, à progressão e à continuidade que caracterizam a organização dos programas das instituições de transmissão do conhecimento.

O quarto, e último princípio, diz respeito às propriedades do conhecimento didatizado, que apresenta as três seguintes características: a *dessincretização* - recorte dos conhecimentos que advêm das práticas teóricas, de campos de conhecimentos distintos e que são separados do contexto de sua elaboração e de sua apresentação no campo científico, transformado-se em conhecimentos a serem aprendidos, sujeitos a uma aprendizagem específica; a *despersonalização* - separação do conhecimento e da pessoa que o produziu, ou do pensamento do qual ele emana; a *programabilidade*, ou organização dos conhecimentos em seqüências que permitem uma aquisição progressiva.

Esses princípios do procedimento didático permitem delimitar os conhecimentos escolarmente transmissíveis e os que não o são. Nesse sentido, segundo Verret, “a didatização do saber protege o aluno contra os erros e os impasses das pesquisas desviadas, contra a descontinuidade das pesquisas interrompidas e contra a dispersão na aprendizagem do objeto (Verret, 1975 apud Bronckart & Giger, 1998:36).

Esses estudos acerca da transposição didática se ampliaram em 1985, com as contribuições de Chevallard, que direcionou seu trabalho para a questão dos conhecimentos docentes e da reflexão sobre os fenômenos de transposição. Em sua obra intitulada *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado* (1991), tradução em espanhol de sua obra originalmente produzida em francês, o autor parte do pressuposto de que o conhecimento de referência científica é didaticamente transposto e sofre transformações para que esteja apto a ser ensinado.

Para esse estudioso, a proximidade dos conhecimentos ensinados do conhecimento erudito é um fenômeno necessário à chegada de novos conhecimentos no sistema escolar. Ele verificou as adaptações ocorridas com as teorias matemáticas, ao serem transformadas em objeto de ensino, colocando a transposição no centro da problemática didática. O reconhecimento da diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento científico considerados como conhecimentos específicos de natureza distinta, é uma das principais contribuições da noção de transposição didática.

Segundo Chevallard (1985/1991), a ciência denominada didática das matemáticas trata das matérias escolares e tem por objeto o sistema didático, formado por três elementos: o conhecimento a ser ensinado, o professor e o aluno, os quais interagem estabelecendo um contrato didático a partir de elementos internos e externos que o influenciam.

Os sistemas didáticos são imediatamente integrados no sistema de ensino, que se pode definir por conjunto de dispositivos estruturais de uma ordem de ensino: e os

sistemas de ensino são eles mesmos articulados ao meio social que inclui os pais, as instâncias políticas gerais, a administração escolar etc. Chevallard acrescenta que:

A partir do momento em que um saber perde esse estatuto intermediário, seja porque tenha se tornado obsoleto em relação à evolução dos conhecimentos científicos, seja que tenha sido banalizado, a ponto de se confundir com o saber do senso comum, a reatualização se torna necessária. (Chevallard, 1991 apud Bronckart & Giger, 1998:38)

Chevallard ressalta, em seu estudo, a importância da solidarização do sistema didático e seu entorno. Para ele, o conhecimento ensinado envelhece, aproximando-se do senso comum, afastando-se do conhecimento sábio, que se banaliza. No entanto, determinados conceitos do conhecimento sábio, introduzidos no conhecimento ensinado, dão a este legitimidade, especialmente diante dos pais. Nesse sentido, a sua tese é a de que, em certos momentos históricos, o currículo movimenta-se e absorve fluxos do conhecimento do exterior.

Ao conceber a transposição didática como o processo de transformação do conhecimento acadêmico em objeto de ensino, Chevallard (1991) afirma que a transformação deste em conhecimento escolar se faz em diferentes instâncias que apresentam vínculos estreitos, entretanto não devem ser confundidas.

Esse autor destaca dois momentos da transposição: o primeiro é o da transposição externa, que se passa no plano do currículo formal e/ou dos livros didáticos, a seleção de conteúdos, as diretrizes e currículos que norteiam a organização dos conhecimentos nas instituições escolares; o segundo momento é o da transposição interna, que ocorre na sala de aula, no currículo em ação, quando o professor elabora seu texto de conhecimento. Nesse momento, incluem-se o professor, o aluno e o conhecimento a ser ensinado.

Nessas instâncias transformadoras do conhecimento, os agentes interferem de acordo com os interesses que defendem e com as regras que são próprias de cada contexto específico. Para melhor explicar esse processo, Chevallard introduz o conceito de noosfera que ele define como a instância que age como um filtro entre o

conhecimento acadêmico e o ensinado na sala de aula. É na noosfera que se define o conhecimento a ser ensinado, reconfigurado nas propostas curriculares, nos livros didáticos, no manual de formação, este um dos objetos de nosso estudo. A filtragem dos conteúdos é realizada por um conjunto de agentes e ações que regulam esses conhecimentos a serem ensinados.

Nesse sentido, o programa GESTAR, responsável pela seleção do conteúdo a ser estudado na formação docente, apresenta-se como um agente que filtra o conteúdo a ser ensinado ao professor do ensino fundamental I e, conseqüentemente, ensinado aos alunos desse nível de ensino. Entretanto, ao passar para a instância da sala de aula, outros agentes e outras ações filtram esse conteúdo, como verificaremos no capítulo 4 deste estudo.

Outra dimensão analisada por Chevallard, ainda no plano noosférico, é a da escolha e transposição dos conteúdos, a partir das necessidades dos alunos. Isso pode ser feito de forma simplificada, através da supressão de dificuldades que possam existir ou de uma reorganização do conhecimento. Nesse trabalho de compatibilização, ocorre a elaboração de um novo texto do conhecimento que se configura como uma estratégia para identificar as dificuldades de aprendizagem e atacá-las.

Assim, para Chevallard (1991), os conhecimentos designados como aqueles a ensinar são criações didáticas, suscitadas pelas necessidades de ensino. Esse trabalho de transformação de um conhecimento em objeto de ensino é o que ele denomina de transposição didática.

Dessa forma, a temporalidade e a necessária programação do procedimento de ensino, já destacadas por Verret (1975), são determinações que se manifestam mais precisamente nos textos do conhecimento escolar “que são elaborados pelos agentes da noosfera, isto é, nos diversos documentos (manuais, fichas, lições etc) que delimitam e reorganizam os saberes a ensinar (...)” (Bronckart & Giger, 1998:38).

Mesmo apresentando papel decisivo na constituição da didática das disciplinas, a concepção de Chevallard tem suscitado polêmicas. Uma delas diz respeito ao estatuto das fontes de empréstimo. Enquanto Verret (1975) centra seus estudos na análise das relações entre objetos de ensino e práticas de constituição e exploração desses mesmos objetos, Chevallard (1991) analisa a relação entre conhecimentos de referência científica (eruditos) e conhecimentos didatizados, e discute a legitimidade das práticas sociais, assumindo uma posição que diferencia conhecimentos de práticas sociais.

Nesse aspecto, o conceito de Chevallard faz alusão ao conhecimento epistemologicamente legitimado, legitimação esta que geralmente se sobrepõe à legitimação cultural. Assim, nem todo conhecimento é legitimado e alcança a condição de erudito. No entanto, acreditamos que os conhecimentos advindos das práticas sociais são tão legítimos para a constituição do conhecimento escolar quanto o conhecimento científico o é.

Chevallard (1985/1991) também parte do pressuposto de que existe um conhecimento que é único, ligado ao acadêmico elaborado pela comunidade científica, não considerando que a produção de um novo conhecimento é uma produção social de diversos atores que compõem a noosfera.

Nesse sentido, compreende-se que sem uma mínima aproximação com os conhecimentos de referência, os que estão em via de escolarização não poderiam obter o credenciamento necessário para tornar legítimo todo o processo de ensino.

Bordet (1997:46), discorrendo acerca da renovação dos conhecimentos pelo sistema de ensino, indaga sobre a necessidade de tal renovação e sugere duas hipóteses que podem explicar essa necessidade:

De uma parte, os saberes eruditos são evolutivos e tendem constantemente a se afastar dos saberes ensinados, daí uma perda progressiva de sua legitimidade, aos olhos da noosfera; de outra parte convém que os saberes ensinados, suficientemente próximos dos saberes eruditos, sejam igualmente suficientemente afastados dos saberes dos pais.

Com base nesses pressupostos, também defendidos por Chevallard (1985/1991) Bordet admite que o sistema de ensino se apresenta em constante perda de equilíbrio e os conhecimentos ensinados se caracterizam por uma obsolescência “natural” (grifo do autor), pois conhecem momentos críticos durante os quais se enchem de novos fundamentos, expressões de um novo projeto social.

Podemos descrever esse esquema da seguinte forma: o controle social sobre o conhecimento a ser ensinado é resultado de inúmeras interações das quais a maior parte fica infecunda. Através do corpo social, forma-se um rumor contestatório acerca desse conhecimento, o currículo perde sua estabilidade e as negociações sobre o novo conhecimento a ser ensinado são reabertas. Nesse instante, os agentes da noosfera acorrem e ousam propor um novo contrato didático, restabelecendo a via de reconciliação entre escola e sociedade.

Ilustra esse esquema a proposta curricular para o ensino de língua materna que até a década de 70 propunha um estudo pautado na concepção de que a língua regula os usos e que falar ou escrever bem é ter capacidade de adequar-se às regras estabelecidas para a língua materna. Com base nesse pressuposto, estuda-se a língua a partir de palavras e / ou frases que exemplificam esse estudo normativo.

Por volta da década de 80, contesta-se tal concepção de língua e defende-se a tese de que os usos regulam a língua, conseqüentemente falar ou escrever bem é usar adequadamente a língua a fim de produzir um efeito de sentido em uma determinada situação, ou seja, é a situação comunicativa que orienta o uso da língua.

Essa última concepção de língua converge para a existência de uma formação social na qual o sujeito do / no discurso se caracteriza como um autor / interlocutor ativo que, juntamente com outros elementos, são constitutivos dos textos a serem produzidos.

Instaura-se, então, uma instabilidade na proposta curricular de língua materna e é proposto um novo conhecimento a ser ensinado. Nesse momento, agentes da noosfera aqui representados por documentos oficiais, como os PCN, programas de formação de

professor, elaboradores de manuais, entre outros propõem um novo contrato didático pautado nas propostas recentes. Nesse quadro, os fenômenos de transposição didática são consequência da tendência ao desequilíbrio e, também, fatores de re-equilíbrio, já que estabelecem a menor distância entre os conhecimentos ensinados e os de referência científica, de um lado, e maior distância entre os conhecimentos ensinados e os dos pais, de outro.

Bordet (1997) ressalta também que a proposta de Chevallard (1991), quanto à valorização dos conhecimentos escolares, não considera que os conhecimentos novos sejam superiores aos antigos.

E. Chatel (1975), discípula de Chevallard, propõe que não se dê relevância à transposição didática externa em detrimento da interna. Segundo essa estudiosa, é necessário pensar não apenas o que se passa antes e fora da sala de aula, mas pensar esse espaço como um lugar no qual os alunos e professores têm algo a construir juntos, ou seja, pensar no funcionamento didático no interior da sala de aula. Nesse contexto, ela afirma:

Nós queremos, ao contrário, compreender este processo de produção do que se pode ensinar, seus objetivos, seus modos de funcionamento, seus recursos, seus entraves, tal qual ele se opera na classe, enquanto seu limite já está aparentemente muito circunscrito pelos programas, pelos manuais, etc (E. Chatel, 1995:apud Bordet, 1997:50)

Desse modo, Chevallard (1985/1991) centrou seu campo de investigação nos fenômenos de transposição que se manifestam no sistema escolar, transposição externa que analisa a relação escola X sociedade. E. Chatel (1995) propõe ampliar essa investigação ao espaço em que alunos e professores também constroem como sujeitos que têm conhecimentos. Nesse sentido, os professores não devem ser reduzidos a “recitantes” (grifo da autora) de um texto já escrito, cuja existência é independente de professores e alunos.

Em 1998, contestando algumas das concepções de Verret, Bronckart & Giger discorrem sobre a noção de despersonalização do conhecimento e admitem que dela se

infere que os discursos e os conhecimentos são ligados a uma pessoa singular e que eles perderiam essa propriedade por ocasião de sua colocação em circulação nas interações comunicativas. A relação entre discurso e pensamento é contestada pelos citados estudiosos, para os quais “as propriedades dos conteúdos didatizados são largamente determinadas pelas dos textos e/ou discursos que os executam” (1998:42).

Outra noção questionada por Bronckart & Giger (1998) é a da organização dos conhecimentos em seqüências que permitam uma aquisição progressiva dos conhecimentos apreendidos pelos alunos - a programabilidade. Na concepção dos dois estudiosos, os programas escolares são produtos históricos que escalonam os conteúdos de ensino segundo uma hierarquia imaginada pelos adultos. Eles questionam:

Mas de que meios dispõem esses adultos para avaliar o nível de capacidade dos alunos e os processos de aprendizagem que eles executam? E como assegurar que a progressão sugerida pelos programas é bem compatível com as capacidades e esses processos? (p.42).

Embora tenha contribuído para a reconceituação das ciências didáticas que tratam essencialmente da questão dos conhecimentos e da reflexão sobre os problemas da transposição, Chevallard é também criticado por Bronckart & Giger (1998), por direcionar a análise da reconfiguração didática apenas para os conhecimentos a serem ensinados (*savoirs à enseigner*) e realçar que são distintos dos efetivamente ensinados (*savants*). Bronckart & Giger (1998:39-40), defendendo que há outros conhecimentos, discorrem:

Diversos didaticistas, das ciências e das línguas, notadamente, mostraram que os saberes mobilizados nos programas de ensino das disciplinas concernentes não foram necessariamente produzidos nos campos científicos, que eles podem emanar de outros campos de produção do conhecimento (...)

Esses autores distinguem ainda os conhecimentos a serem ensinados (encontrados nos programas e currículos), os efetivamente ensinados (os que foram realmente ensinados em sala de aula), os de fato aprendidos e os de aprendizagem que são avaliados. Destacam, dessa forma, a necessária distinção entre processos de ensino, processos de aprendizagem, processos de avaliação (Bronckart & Giger, 1998:41)

Centrando ainda seus estudos sobre os conhecimentos a ensinar, Chevallard (1991) defende que estes devem ser distintos dos que são efetivamente ensinados. Seus sucessores distinguem os conteúdos a ensinar como sendo apresentados nos diferentes textos pedagógicos (instruções oficiais, programas, manuais), os conteúdos efetivamente ensinados, cujas propriedades variam em função da modalidade de ensino (exposição oral, debates, exercícios), os conteúdos tais quais são expostos para os alunos e ainda os conteúdos de aprendizagem tal qual são avaliados no interior e exterior do sistema didático .

Essa complexidade do movimento transposicional é também destacada por Perrenoud (2002), quando ressalta que na cadeia de transposição didática os conhecimentos:

São transformados não porque há perversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana (p.74).

Entre convergências e divergências acerca do processo de transformação dos conhecimentos, convém discernirmos cada concepção a partir do quadro teórico em que ela é elaborada. Também é importante identificarmos os seus alcances e limites, uma vez que as teorias são transportadas do seu contexto de produção original e utilizadas como instrumentos de aplicabilidade em uma outra realidade.

Outra contribuição teórica relevante para o estudo aqui realizado é a noção de efeitos de transposição didática estudada por Rafael (2001). Partindo das concepções teóricas de Bronckart & Giger (1998), Rafael constatou que os professores, após receberem conhecimentos provindos de diversas instâncias, mobilizam em sua prática pedagógica diversos conhecimentos através dos recursos de exemplificação e de referência a noções teóricas. Tais conhecimentos geram dois efeitos de reconfiguração didática, por ele denominados de solidarização e sobreposição.

A solidarização se dá quando o professor recorre a termos e / ou noções teóricas provindas de pelo menos duas fontes de conhecimento de referência para analisar um aspecto lingüístico, sem que essa análise incorra em contradição teórica. A sobreposição ocorre quando o professor põe de lado termos e/ou noções teóricas advindos de conhecimentos de fontes diferentes, gerando uma sobreposição de termos sem nenhuma equivalência. Com base nas definições desses efeitos, Rafael analisou o processo de construção dos conceitos de texto e coesão textual da Lingüística Textual, de suas obras de divulgação e da prática da sala de aula.

Para Bronckart & Giger, os conhecimentos mobilizados no ensino não surgem apenas no campo científico, como afirma Chevallard, mas podem advir de outros campos de produção de conhecimento ou de lugares sociais em que se elaboram outros conhecimentos (1998:39), posição a que se filia o presente estudo.

2.1.2 - Caracterizando a formação e o conhecimento docente

A posição sobre a natureza do conhecimento docente, defendida por Bronckart & Giger (1998) e Chatel (1995 apud Bordet, 1997) pode ser associada à posição de Tardif (2002), para quem o conjunto de conhecimentos docentes que constitui a formação profissional do professor está representado pelos seguintes grupos: disciplinares, curriculares e experienciais, sendo por isso denominados de conhecimento plural. Segundo esse estudioso:

Os saberes de um professor são uma realidade social, materializada através de uma formação de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares de uma pedagogia institucionalizada e são, ao mesmo tempo, os saberes dele. Tardif (2002:16)

Relacionando os conhecimentos docentes com as fontes de aquisição e o modo de integração desses conhecimentos no trabalho do professor, esse autor sugere o seguinte quadro:

QUADRO 4 – Os saberes dos professores (Tardif,2002: 63)

| SABERES DOS PROFESSORES | FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO | MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE |
|---|--|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Da leitura desse quadro depreende-se a necessidade de se valorizar tanto a experiência pessoal quanto a profissional dos professores, de não concebê-los como profissionais despreparados, medíocres, deficientes, mas como capazes de sistematizar os conhecimentos próprios e de transformar a experiência em conhecimento. Nesse sentido, Nóvoa (1999) sugere integrar, na formação docente, processos que valorizem a sistematização desses conhecimentos próprios dos professores:

As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas gerencial), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências dramáticas e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores (p.18)

Considerar essa sistematização dos conhecimentos docentes é valorizar ações pedagógicas mais significativas para o professor. Ele mobilizará no exercício de sua profissão conhecimentos da instância científica, que representa um dentre os diversos tipos de conhecimentos que o professor privilegiará.

Admitimos, então, com Bronckart & Giger (1998), Tardif (2002) e Nóvoa (1999), que não são apenas as instituições legitimadas que produzem conhecimentos. Os conhecimentos disciplinares, experienciais, entre outros, somam-se aos de referência

científica constituindo todo o arcabouço de conhecimentos reconfigurados na prática pedagógica do professor em sala de aula.

Considerando que os conhecimentos mobilizados na prática docente não advêm de uma única instância de produção, analisamos como uma dessas instâncias, a de formação, concebe a relação conhecimento científico/prática docente.

Em geral, a estratégia para convencer o professor a adquirir os novos conhecimentos científicos é o argumento de que estes servirão de suporte para superar as dificuldades de uma prática percebida como insatisfatória. Parte-se do pressuposto de que tais conhecimentos incrementarão essa prática, modificando-a. Mas não nos parece suficiente a aquisição de concepções teóricas para que o professor seja considerado apto a transformar a sua atuação pedagógica. Acerca dessa afirmação são pertinentes as considerações de Andrade (2004:72)

(...) para os professores, a proposição de conceitos não parece ser suficiente se a teoria não tece automaticamente um fazer pedagógico. Daí a idéia presente de desejarem um “como fazer” (grifo da autora).

As instâncias de formação tendem a considerar defeituosa a prática do professor e ainda criticá-lo por não apresentar um resultado satisfatório no que diz respeito à apropriação do conhecimento científico oferecido nessas instâncias. Parece-nos faltar às instâncias de formação que divulgam tal conhecimento oferecer ao docente embasamento e acompanhamento para que ele possa amalgamar com segurança a teoria e a aplicação e, como efeito dessa aprendizagem, modificar seu fazer pedagógico.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, documentos oficiais, manuais didáticos ou para formação docente propõem uma nova forma de lidar com a escrita, proveniente da reflexão construída no âmbito de estudos lingüísticos recentes. Esse novo modo de lidar com a escrita está orientado pela concepção de gênero textual, segundo a qual os textos são produzidos observando-se a esfera social em que circulam. Entre professores de ensino fundamental e médio é recorrente o discurso de que, de acordo

com os estudos lingüísticos atualizados, deve-se praticar a produção de textos com base na teoria dos gêneros textuais.

Entretanto, o conhecimento teórico adquirido pelos docentes acerca de tal conteúdo não é suficiente para provocar uma mudança em sua prática. Os conceitos vindos dos paradigmas lingüísticos contemporâneos estão presentes em seu fazer pedagógico, misturados a outros tipos de conhecimentos sobre produção de texto que dominam, a noção de tipo de texto, por exemplo.

Pode-se observar que os docentes verbalizam as concepções adquiridas em cursos de formação, seminários, congressos, só que no momento de como conduzir essa teoria à prática há uma indagação de como fazê-lo, ou até uma orientação inadequada aos alunos. Dessa forma, não basta ao professor dizer-se adepto de determinada orientação teórica, se não consegue conduzi-la em seu fazer didático. Além disso, não é fundamento para a prática docente a mera aplicação de teorias.

2.2 - A reorientação dos estudos lingüísticos contemporâneos – o binômio teoria-aplicação

Na passagem do século XIX para o século XX, os estudos acerca da linguagem adquiriram estatuto científico, afirmando, assim, a Lingüística como ciência autônoma, dotada de objeto específico. A ciência é constituída de múltiplos pontos de vista que implicam debate, contradição, conflitos e consensos acerca dos fenômenos estudados. As múltiplas concepções do fenômeno lingüístico e os diferentes entendimentos do papel da linguagem na vida social do falante geram uma variedade teórica, ora consensual, ora conflituosa, que constitui uma verdadeira riqueza para os estudos lingüísticos. Nesse sentido, empregando adequada metáfora, Marcuschi e Salomão (2004) denominam a lingüística de “grande metrópole científica”, em que há sendas, clareiras e becos, avenidas centrais.

É perceptível que os diversos princípios e conceitos que norteiam a denominada lingüística moderna já são permanentemente empregados em manuais didáticos, como o manual para formação docente analisado neste estudo, influenciando fortemente educadores a enveredarem pelos avanços alcançados nessa disciplina.

A produtiva influência dessa ciência no ensino de língua, atualmente no Brasil, decorre, sobretudo, da sua crescente produção, que, tal como é hoje conhecida, aflorou nos estudos realizados no século XX, sob influência de uma visão teórico-estrutural, e permeia, nos dias atuais, as discussões de uma parte de pesquisadores no que concerne à relação teoria / prática / aplicação de teoria. Entretanto, ao discorrer sobre a linguagem e seu funcionamento, a lingüística moderna apenas descreve, diz como os fatos são, ou seja, seu objetivo primeiro é descrever o que a realidade propõe. A descrição, por sua vez, não pode prescindir de uma teoria. Logo, a lingüística, que se pretende descritiva, torna-se uma disciplina teórica ou teorizante (Martin, 2003).

Os estudos lingüísticos contemporâneos recomendam a transformação da lingüística em uma ciência, cuja visão de linguagem não seja meramente formal ou funcional. Há, então, a necessidade de rupturas e de uma construção / reconstrução de novas teorias que envolvam a investigação a que cada estudioso se propõe. Nesse sentido, tem-se questionado qual o enfoque dos estudos lingüísticos e, conseqüentemente, qual o papel do lingüista.

Essa reflexão parece ser um divisor no que diz respeito à atuação da Lingüística Geral (ou teórica como também é denominada), cuja visão teórico-estrutural direciona-a para um fazer descritivo e à atuação da lingüística contemporânea, que se prende à relação teoria / prática.

Nessa concepção de abordar a aplicação da teoria, os princípios lingüísticos estabelecidos são transformados em instrumentos para o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de aptidões lingüísticas. Entretanto, essa aplicação de teoria gera indagações: aplicar de maneira eficaz e significativa teorias já

estabelecidas, legitimadas e sobre as quais não se faz uma reflexão? Ou, a partir de uma perspectiva teórica, provocar transformações de fenômenos, fornecendo subsídios para que as pessoas envolvidas em situações de uso lingüístico reflitam criticamente sobre elas? Qual, então, o enfoque dos estudos lingüísticos contemporâneos em relação à possibilidade ou não de aplicação dos conhecimentos lingüísticos?

O campo de estudos da Lingüística Aplicada - a observação, a análise, a reflexão sobre práticas de linguagem específicas - é um bom espaço para discutir esses questionamentos. Alguns estudiosos da área divergem quanto à perspectiva a ser assumida. Vários deles não são unânimes quanto ao que vem a ser realmente a Lingüística Aplicada e qual a sua área de atuação.

Segundo Cook (2005), alguns teóricos consideram a Lingüística Aplicada a contrapartida prática da Lingüística Geral. Outros, no entanto, reconhecem a Lingüística Aplicada como uma disciplina autônoma que teve suas raízes na Lingüística Teórica, mas que já se estabeleceu como uma disciplina independente. A resposta a essas questões teóricas e metodológicas da Lingüística Geral e da Lingüística Aplicada ainda está longe de ser alcançada e muitos debates são travados em torno dessas questões.

Diante dessas considerações, qualquer definição que se faça do que vem a ser Lingüística Aplicada deve estar embasada em uma opção teórica sobre sua área de atuação, sabendo-se, no entanto, que os estudiosos assumem posições divergentes. Para Kasanga (2005), o nome Lingüística Aplicada já sugere que essa disciplina não pode estar desvinculada da Lingüística Geral. Segundo esse autor, a Lingüística Aplicada seria de aplicação prática dos conhecimentos advindos da Lingüística Teórica em situações reais de comunicação, que envolvem o uso da língua e seu objetivo seria o de analisar, entender ou solucionar problemas relativos a ações práticas em contextos reais.

Segundo alguns teóricos, como Corder (1973) e Politzer (1972 apud Kasanga, 2005), a Lingüística Aplicada está intimamente ligada ao estudo do processo de ensino / aprendizagem de língua estrangeira. Esta posição teórica é criticada por Kasanga como o

primeiro dos mitos que envolvem a Lingüística Aplicada. Na verdade, a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira seria apenas uma das áreas de atuação da Lingüística Aplicada.

Um segundo mito seria considerar que a Lingüística Aplicada teria respostas para qualquer questão prática que envolvesse o uso da língua. Benke (2005) propõe a definição da Lingüística Aplicada de acordo com sua área de atuação, argumentando que, embora ela tenha tido suas raízes na Lingüística Geral, tornou-se uma disciplina multidisciplinar, uma vez que se desenvolveu com base nas contribuições teóricas de outras disciplinas, como a Sociologia, Antropologia e Psicologia.

Kasanga e Benke são unânimes, ao proporem que a Lingüística Aplicada envolve áreas teóricas como ensino-aprendizagem de língua, planejamento lingüístico, engenharia lingüística, estudos de comunicação intercultural, pragmática, interpretação e tradução, lingüística forense, psicolingüística e análise crítica do discurso. Até que ponto a Lingüística Aplicada se confunde em suas fronteiras teóricas com a Lingüística Geral é uma questão ainda em discussão.

Beaugrande (1985) propõe uma reorientação da Lingüística Aplicada, indicando-lhe como tarefa “uma descrição acurada do uso lingüístico atual e das estratégias discursivas de determinados falantes ou grupos de falantes”. Bastos e Matos destacam três características dessa disciplina: o caráter multidisciplinar e prático da definição de seu objeto e aplicabilidade. Segundo as pesquisadoras, a multidisciplinaridade se dá pelo fato de o fenômeno da linguagem ser múltiplo, não havendo uma única forma de aprendê-lo; o caráter prático, por tratar de situações de uso construídas como objeto; e a aplicabilidade pelo fato de tratar da aplicação de um estudo de base lingüística a uma determinada situação.

Por outro lado, a Lingüística Aplicada poderia ser ela mesma transdisciplinar? A conceber a transdisciplinaridade, diríamos que o lingüista buscaria contribuições em outras áreas por sua própria conta e risco. Trata-se, entretanto, de mais que isso,

pesquisadores de várias áreas estariam envolvidos em um mesmo projeto, relacionando-se ativamente uns com os outros e com a comunidade em estudo, com o objetivo de encontrar respostas para os problemas de pesquisa apontados. Todos estariam imbuídos, previamente, da compreensão de que os fenômenos a estudar são complexos e que os limites disciplinares não podem ser mantidos (Moita Lopes, 1998).

Considere-se que um conhecimento transdisciplinar tem a característica de ser gerado no próprio contexto de estudo, com benefício para todos os envolvidos: não se trata, pois, de simplesmente *aplicar* conhecimentos produzidos cientificamente nas várias áreas, embora esse conhecimento específico esteja disponível. A distinção conhecimento básico / conhecimento aplicado teria seus limites desorganizados.

À pergunta formulada anteriormente - pode a Lingüística Aplicada ser uma área transdisciplinar? - pode-se responder, com Moita Lopes (1998: 122):

... transdisciplinaridade é um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas, ou seja, não se pode fazer LA transdisciplinar. Pode-se, contudo, como lingüista aplicado, atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar que estão estudando um problema em um contexto de aplicação específico para cuja compreensão as intravisiões do lingüista aplicado possam ser úteis.

Podemos prever, dado esse delineamento, que tal forma de investigação, ainda não expandida (pelo menos em nosso meio), comportará grandes desafios e conflitos: para cada indivíduo, o que seria não se evadir de sua própria área e ao mesmo tempo engajar-se em atividades de caráter transdisciplinar? O que seria adaptar-se às contingências institucionais de uma pesquisa e ao mesmo tempo não se submeter passivamente a elas? Como seria produzir avaliação de sua parte no trabalho e produzir avaliação conjunta? Essas poucas questões presumem não só a complexidade da tarefa, como especialmente a necessidade de que cada um a veja como o embarque em uma nova formação, um novo aprendizado, que envolve, pelo tecido da sociedade, questões políticas, históricas, ética e morais.

Esse enfoque transdisciplinar redimensiona e reelabora os referenciais teóricos e metodológicos na área da Lingüística Aplicada, buscando interpretar o mundo social,

apoiando-se em metodologias que levam em conta o contexto em que os dados são gerados. Sob esse aspecto Kleiman (2002) afirma:

A Lingüística Aplicada ao ensino de língua materna, tal qual desenvolvida no Brasil, situa-se na tradição da pesquisa crítica, que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados. (P. 189).

Se assim for concebida, a Lingüística Aplicada é uma área de conhecimento privilegiada para responder aos desafios práticos de situações que envolvam a linguagem e seu ensino. Vincular o uso da linguagem a questões políticas e sociais em diferentes contextos é uma preocupação relevante na formação de professores, uma vez que orienta a prática para problemas de uso da língua, reconhecendo o seu caráter social. Nesse aspecto Gimenez (2005) afirma que:

Tanto nas concepções de linguagem como no escopo de suas preocupações, a Lingüística Aplicada tem importantes contribuições a dar para a educação de professores, inclusive em nível de formação continuada (p. 189).

Ao se direcionar para a sala de aula e, conseqüentemente, para formação de professores, “a Lingüística Aplicada trouxe a necessidade de se repensar as ações pedagógicas como traduções de teorias ‘públicas’ “(Griffiths & Tann, 1992 apud Gimenez,2005). Em diversas pesquisas nessa área, tem-se constatado que o professor não é implementador de teorias e metodologias, pois tende a agir também de acordo com conhecimentos prévios, valores, crenças, experiências pessoais. Nesse sentido, Tardif (2002) ressalta a idéia de base de reformas realizadas na formação de professores nos últimos dez anos, qual seja:

A vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (p.23).

Desse modo, a visão aplicacionista de linhas teóricas e metodológicas, principalmente no campo de ensino, não é mais fundamento para a prática docente, pois não se deve polarizar a teoria e a prática. A Lingüística Aplicada tem buscado se firmar

tanto como área teórica como prática, reafirmando, assim, a concepção de que teoria e prática não se dissociam.

2.3 - Revendo a concepção de prática docente

Para Bourdieu (1994), prática não se constitui em um simples repasse, em um sistema previsível, provável, mas como um conjunto de ações que resultam em um produto, como um processo:

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes, e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas pré-estabelecidos, “modelos”, “normas” ou “papéis” que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los (p. 64).

No sentido de prática, concebido por Bourdieu (1994.), podemos inserir também a prática docente, concebendo-a como uma construção em que há uma relação dialética, de interdependência. Tal relação se articularia em torno de um objeto a construir o conhecimento, que não é de domínio absoluto do professor, e é também vinculado a práticas sócio -historicamente construídas. Nessa perspectiva, Bourdieu (1994) afirma:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* (...) e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos dialeticamente produzidos por esses resultados (p. 65).

Sob a ótica de forças diversas que orientam práticas em contextos específicos, reformula-se a visão de que: a) pode-se dissociar teoria e prática; b) conhecimentos teóricos precedem e direcionam predominantemente a prática.

Tais perspectivas de reformulação contribuem para as mudanças da prática concebida como aplicação de teoria. A superação da divisão entre teoria e prática é uma das contribuições importantes no âmbito da Linguística Aplicada especialmente quando

parte de problemas encontrados no cotidiano da sala de aula e constrói metodologias de pesquisa que levem à solução desses problemas.

No que diz respeito à relação entre Lingüística Aplicada e formação de professores, há a tendência de se atribuir ao professor a tarefa de pôr em prática na sala de aula teorias e metodologias defendidas pelos lingüistas aplicados. Essas teorias e metodologias são disseminadas em manuais, documentos oficiais e formação para professores. Entretanto, Coracini (1998) alerta que a complexidade da relação teoria-prática não é apenas cognitiva. Segundo essa autora:

Toda teoria enquanto abstração é também interpretação e toda prática já é por si só interpretação. Ora, interpretar é um ato que não se encontra sob o controle total consciente do interpretante, mas depende de sua historicidade, dos valores, crenças (socialmente partilhadas), experiências de toda sorte (afetivas, sociais, intelectuais) (p. 53).

Uma vez concebido o cruzamento entre prática, crenças, valores, experiências cotidianas, defende-se que nem sempre é possível obter uma mudança de comportamento na prática do professor. Com efeito, é possível o professor apreender princípios teóricos de uma determinada proposta teórico-metodológica e, na prática, proceder de acordo com sua experiência pessoal, curricular, ou cruzar fragmentos de teorias resgatados de leituras, cursos de formação ou de atualização, participação em congressos, seminários, mini-cursos com sua experiência pessoal ou profissional. Nesse sentido, Foucault ressalta que:

A questão não se coloca simplesmente na falta de informações teóricas, nem na maneira como é ministrado o curso ou como chega a informação ao professor, mas na vida desse professor, na sua própria história enquanto indivíduo e sujeito participante e construtor de uma formação discursiva, por sua vez ancorada num momento histórico-social que regula as formas de expressão e de comportamento (...) (Foucault, 1979, apud Coracini, 1998: 54).

Parece-nos, então, ilusório acreditar em uma assimilação perfeita de teorias e metodologias que, de alguma forma, chegam ao professor bem como na transformação perfeita dessa assimilação em sua prática de sala de aula. Desmitifica-se assim a concepção simplificadora de que a prática é uma mera aplicação de teoria.

Admitimos, portanto, a concepção de que os conhecimentos de referência científica sofrem modificações no âmbito do ensino. No capítulo seguinte procedemos à análise de como essas modificações ocorrem na instância de disseminação do conhecimento, representada pelo manual para formação docente, verificando os recursos utilizados no plano da textualização para reconfigurar conhecimentos sobre produção de texto escrito.

CAPÍTULO 3

A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE TEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM UM MANUAL PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A percepção e o entendimento do caminho percorrido pelo conhecimento, desde a instância de referência científica até sua transformação em objeto a ser ensinado, é importante para se compreender como esse conhecimento é tratado, tendo em vista objetivos e públicos distintos. Nessa perspectiva, estudos têm mostrado que a reconfiguração não ocorre de forma simplista, como um mero deslocamento do conhecimento entre as várias instâncias. Essa reconfiguração representa uma transformação do conhecimento científico, tendo em vista tornar-se objeto de ensino, conforme discussão apresentada no capítulo 2 desta dissertação.

A abordagem teórica sobre texto e suas condições de produção, antes de sua inserção na prática da sala de aula, é construída na instância de referência científica e (re)construída em outras instâncias de (re)produção do conhecimento. Nesta dissertação, interessam, especificamente, a instância de referência científica - Lingüística Textual, domínio do presente estudo; a instância dos textos oficiais, representada pelo manual aqui denominado de manual para formação docente, objeto de estudo deste capítulo, e a da sala de aula.

Considerando então as transformações que o conhecimento científico sofre ao passar para o contexto de ensino, investigamos, neste capítulo, de que forma conhecimentos teóricos de referência científica sobre texto e produção de texto, construídos pela Lingüística Textual e paradigmas lingüísticos recentes, estão reconfigurados em uma unidade do manual do Programa de formação de professor de

EFI (GESTAR), já referido no capítulo 1. O Teoria e Prática 3 (doravante TP3), manual em estudo, é dividido em três unidades. Analisamos a unidade 2 (Anexo D :124) referente ao estudo de texto e produção textual. Informações acerca do contexto dessa formação encontram-se explicitadas no capítulo 1 desta dissertação.

Inicialmente, apresentamos uma breve caracterização do instrumento manual, visando descrever suas especificidades, enquanto disseminador de conhecimentos. A demonstração dessas especificidades toma como referência a unidade 2. Na seqüência, a análise enfoca a didatização construída por meio dos recursos textual – enunciativos e multimodais.

3.1 - O manual para formação docente como instância de disseminação do conhecimento de referência científica

O processo de transformação do conhecimento de referência científica em objeto a ser ensinado gera textos didáticos, categoria em que se encontra o manual para formação docente, cuja função é disseminar o conhecimento fora de seu contexto original de referência. Para Chevallard (1991), os conhecimentos a serem ensinados:

Devem permanecer suficientemente próximos dos saberes científicos, a fim de que não se incorra na negação desses saberes, e devem também aparecer como suficientemente distintos dos saberes do senso comum e dos saberes dos pais, para que seja preservada a própria legitimidade do ensino escolar.

A reflexão sobre a reconfiguração de conhecimentos nos manuais deve ressaltar a proximidade em relação às teorias científicas, sem considerar esses conhecimentos como simplificações do produzido para fins escolares. Não se trata de um simples recorte das teorias científicas, mas de um processo de (re)construção de conhecimentos numa determinada esfera de (re)produção. Essa posição é defendida por Batista (1999), ao chamar a atenção para a natureza complexa dos conhecimentos escolares. Lembra o autor que:

Ao contrário da idéia difundida de que os saberes escolares e, particularmente, os livros didáticos consistiriam apenas uma adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, [...] investigações vêm evidenciando que a origem desses saberes e objetos é mais complexa e que, muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico (p. 533)

Ressalte-se ainda que os manuais exemplificam os discursos didáticos, cuja intenção é tornar o outro mais competente em determinada área do conhecimento. A respeito desses discursos Beacco e Moirand (1995) afirmam:

... eles se endereçam a destinatários bem definidos (por nível, por ano...) que estão se formando precisamente nesta disciplina, eles são fortemente restringidos pelo quadro institucional no qual se inserem e são enunciados por autores daquele domínio, cujos lugares estão claramente estabelecidos, quer dizer, hierarquizados (p.39-40)

Enquanto os discursos científicos caracterizam-se pela função de fazer avançar o estado de conhecimento na esfera científica, os discursos didáticos “procuram fazer avançar o estado do conhecimento no outro, no interior de uma situação ritualizada, regida por um contrato tacitamente aceito pelos interlocutores” (p.40).

Nesse contrato aceito pelos interlocutores os lugares e papéis dos participantes do discurso são bem definidos, numa situação demarcada pelas instituições de produção /formação. Nessa demarcação, torna-se visível a relação autor / leitor que cada publicação – manual neste estudo – supõe. A transmissão do conhecimento, nesta situação, configura-se como uma situação assimétrica, em que um dos interlocutores possui um conhecimento que o outro supostamente não detém.

Assim, o discurso científico e o discurso didático, um essencial à ciência, outro necessário ao público-leigo, podem tratar de um mesmo assunto, mas por meio de construções textuais e estilos de linguagem diversos, atendendo às condições de produção peculiares a cada situação em que são produzidos. Pertencem a práticas sociais em que o conhecimento é (re)produzido de maneira distinta, exigindo do autor / produtor habilidades discursivas específicas, inerentes a cada domínio discursivo.

Outro discurso que se vale da instância de referência científica para transmitir

conhecimentos é o da divulgação científica que se insere na esfera midiática (jornais e revistas especializados em divulgação do conhecimento científico). Segundo Authier-Revuz (1982), a divulgação científica é resultante de uma atividade de reformulação textual-discursiva de um discurso fonte - o científico - em um discurso segundo - o da divulgação.

Zamboni (2001) contesta a concepção da divulgação científica como reformulação. Essa autora entende que na divulgação científica há um trabalho de formulação de um novo discurso que se articula com o campo científico. Nessa formulação discursiva se revela uma determinada ação comunicativa que parte de um outro discurso e se dirige para outro destinatário. Zamboni (2001) defende:

o discurso da divulgação científica como *um trabalho de efetiva* formulação novo discurso, trabalho exercido por um sujeito enunciador ativo, e não simplesmente assujeitado aos discursos prévios (mas nem por isso senhor absoluto de seu dizer), que agencia, entre os elementos disponíveis na língua, aqueles que melhor respondem ao seu empreendimento enunciativo (p.140).

Assim, no que concerne aos papéis discursivos, enquanto no discurso científico encontra-se uma linguagem própria do cientista, de seus pares e de suas respectivas áreas de conhecimento, no discurso didático o produtor do texto se dirige a outro público leitor, cujo grau de conhecimento do assunto pode variar. Há, então, um novo discurso articulado ao discurso científico.

Trazendo essa discussão para a área de Lingüística, especificamente da Lingüística Textual e paradigmas lingüísticos recentes, neste estudo, os conhecimentos científicos transformam-se em objeto a ser ensinado / aprendido. Esses conhecimentos são reconfigurados em textos de divulgação que circulam nas academias (artigos, resenhas, relatos publicados em livros e revistas), representados neste estudo pelos textos de divulgação científica (Schneuwely & Dolz, 1996/2004 e Marcuschi,2000) estudados na formação (Anexo E:153), em manuais para ensino / aprendizagem dos alunos e em manuais para formação docente, objeto de nossa análise.

É importante ressaltar que o manual em estudo dissemina conhecimentos sobre texto e suas condições de produção para um leitor-modelo que supostamente não detém o domínio das recentes concepções teórico-metodológicas para o ensino da produção escrita na perspectiva dos estudos lingüísticos recentes. Esse leitor-modelo, segundo Eco (1986:39), é capaz de movimentar-se interpretativamente, cooperando para a atualização textual. Nesse sentido, esse autor afirma:

...o texto é um produto, cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões de movimentos de outros...

Para proceder ao trabalho de transformação do conhecimento de referência científica, prevendo esse leitor-modelo, o discurso didático utiliza, no ato de compor o texto, recursos didatizantes, entre os quais se destacam os recursos textual-enunciativos e multimodais.

Nas seções seguintes, apresentamos a caracterização do manual para formação docente, a unidade 2 objeto de análise deste estudo na qual estão reconfigurados os conhecimentos sobre texto e suas condições de produção e os recursos didatizantes utilizados para essa reconfiguração.

3.2 - O manual TP3 – a organização do objeto de ensino e os recursos didatizantes

3.2.1 - A organização do objeto de ensino

O manual intitulado Teoria e Prática (TP3) é um dos oito volumes utilizados no Programa GESTAR como instrumento para formação de professores, conforme descrito no capítulo 1. Como os demais volumes, está organizado em três unidades, que compreendem três seções, subdivididas em quatro subseções.

Na seqüência de ensino estabelecida no manual percebe-se a preocupação por uma organização que permita ao professor em formação uma aquisição progressiva do

conhecimento científico. Essa seqüência caracteriza uma espécie de programabilidade, não no sentido proposto por Verret (1975) e criticado por Bronckart & Giger (1998) de que a progressão dos conteúdos é fundada sobre o grau de dificuldade da aprendizagem. No manual em estudo, a programabilidade é estabelecida na inter-relação entre os conteúdos propostos: a leitura, a produção de texto e a interação entre ambas, conforme descrito no quadro 5, a seguir:

QUADRO 5 – Distribuição das unidades, seções e subseções do TP3 – Processos de Leitura e produção de texto

| Manual | Unidades | Seções | Subseções |
|---|--|---|--|
| TP3 – Processos de Leitura e Produção de textos | 1 Procedimentos envolvidos no ato de leitura | Seção 1 – Fatores envolvidos no processo de leitura: os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos para leitura Seção 2 – Estratégias de leitura Seção 3 – Reconhecimento das marcas lingüísticas e de seus efeitos de sentido no processo de leitura | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades • Indo à sala de aula • Lembrete • Resumindo |
| | 2 Procedimentos envolvidos no ato de produção de textos | Seção 1 – planejamento do texto no ato de produção Seção 2 – A escrita do texto Seção 3 – Procedimentos didáticos para desenvolver habilidades de produzir textos | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades • Indo à sala de aula • Lembrete • Resumindo |
| | 3 Interação leitura- escrita | Seção 1 – A leitura como condição para o domínio da escrita Seção 2 – A leitura e a escrita como práticas que se influenciam Seção 3 – Atividades didáticas de interação leitura-escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades • Indo à sala de aula • Lembrete • Resumindo |

Na progressão dada à seqüência de ensino, observada no quadro acima transcrito, tanto na divisão das unidades quanto das seções, percebe-se a preocupação em se estabelecer a inter-relação leitura-escrita, concebendo-se essas práticas como atividades que se influenciam. A observação dessa inter-relação constitui uma das

abordagens teóricas acerca da produção de texto, advindas dos estudos lingüísticos contemporâneos, de inspiração Sociocognitiva e Sóciointeracionista.

A unidade 1 - *Procedimentos envolvidos no ato de leitura* - propõe o estudo dos fatores envolvidos no processo de leitura, destacando estratégias cognitivas de leitura. A unidade 2 - *Procedimentos envolvidos no ato de produção de textos* - propõe a produção de texto como um processo que envolve um planejamento anterior à escrita propriamente dita. A unidade 3 - *Interação leitura-escrita* - destaca a leitura e a escrita como práticas que se influenciam, sendo a leitura condição para o domínio da escrita.

3.2.2 - Os recursos textual-enunciativos na reconfiguração de conhecimentos

3.2.2.1 - A parafraseagem

Na unidade 2, destinada ao estudo da produção de texto, encontramos a base teórica de Kaufman e Rodriguez (1993 /1995), fonte de referência citada no manual em estudo. Segundo essa autora, o ensino-aprendizagem da produção textual deve estar pautado na produção de textos completos, observando-se uma situação comunicativa definida com destinatários reais.

Embora não seja referência explicitada no manual em estudo, percebe-se também a influência do estudo de Bronckart (1997/2003), no que diz respeito às condições de produção textual.

Esse estudioso aborda texto como produto da atividade de linguagem em funcionamento nas formações sociais, em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis, justificando que sejam chamadas de gêneros de texto.

Ainda segundo esse estudioso, os gêneros são em número de tendência ilimitado e os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade

humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados e suporte midiático), são delimitáveis e em constante interação. Tal classificação não pode também se basear nas unidades lingüísticas que no gênero são empiricamente observáveis. Para ele, os índices materiais inerentes a cada texto funcionam como instruções destinadas a orientar o leitor em sua interpretação, independentemente da atividade social:

Para produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos em duas direções distintas: o contexto da produção textual (qual a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e o contexto temático ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto?) (Bronckart, 2003 :92).

Esses conhecimentos, segundo o autor, vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual.

Procuramos demonstrar, aqui, que o arcabouço teórico sobre produção de texto reconfigurado no manual para formação continuada em estudo advém da instância de referência científica, representada neste estudo por Bronckart (1997/2003), e da instância da divulgação científica representada por Kaufman e Rodriguez (1993/1995).

No manual em estudo, o arcabouço teórico é reconfigurado pelo discurso didático que é submetido a outras condições de produção, em que se manifestam restrições provindas da autoria, do co-enunciador (destinatário) e do universo discursivo da instância de disseminação do conhecimento científico de circulação no manual. Diferentemente do discurso de divulgação científica, adotado em artigos acadêmicos, resenhas, entre outros, que objetivam divulgar resultados de pesquisa na academia, o discurso de disseminação adotado no manual é direcionado para a sala de aula.

Observemos no quadro 6, abaixo, o percurso do conhecimento sobre produção de texto da instância de referência científica à instância de disseminação do conhecimento.

QUADRO 6 – Concepção de produção de texto nas instâncias de referência e divulgação científica e disseminação do conhecimento científico

| INSTÂNCIAS E FONTES DO CONHECIMENTO SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTO | | |
|---|--|---|
| REFERÊNCIA CIENTÍFICA | DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | DISSEMINAÇÃO DE CONHECIMENTO |
| <p>para produzir um texto, o <i>agente</i> deve mobilizar algumas de suas <i>representações sobre os mundos</i> em duas direções distintas: o <i>contexto</i> da produção textual (qual a <i>situação de interação</i> ou de comunicação na qual o agente produtor julga se encontrar ?) e o <i>contexto temático</i> ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto ?)". Esses conhecimentos "vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (Bronckart, 1997 / 2003: 92)</p> | <p>... proporemos o planejamento de projetos didáticos que levem em consideração a produção de textos completos, incluídos em uma <i>situação comunicativa precisa</i>, com <i>destinatários reais</i>. Estes projetos articularão aspectos da lingüística textual e de gramática oracional em um trabalho que abarque a variedade de discursos escritos mais freqüentes em nossa sociedade. (Kaufman, 1993/1995: 5)</p> | <p>Ao escrever, o <i>sujeito</i> mobiliza seus <i>conhecimentos prévios</i> tendo em vista a necessidade de adequar o <i>que escreve</i> e o modo como escreve ao <i>leitor</i> a quem se destina o texto e à intenção que tem ao escrever (TP3 : 34)</p> |

Observando no quadro acima o discurso de disseminação do conhecimento sobre produção de texto presente no manual para formação docente, percebemos que não há afastamento do discurso-base, o da instância de referência científica, nem do discurso da divulgação científica, há um processo de transformação do conhecimento científico em objeto de ensino.

O fundamento teórico reconfigurado no manual, em função da preocupação com o ensino, centra-se na observação da situação comunicativa como diretriz para planejar a produção do texto. Tal orientação advém das outras duas instâncias citadas, com terminologias diferenciadas. Esse emprego de terminologias diferenciadas em

relação ao discurso científico é registrado em algumas orientações dadas no manual em estudo para o planejamento da produção de texto, como verificamos em :

- (1) escrever, o *sujeito* mobiliza seus *conhecimentos prévios* tendo em vista a necessidade de adequar *o que escreve* e o modo como escreve ao a quem se destina o texto e à intenção que tem ao escrever (TP3:34, Anexo D:127)

Em relação ao discurso científico e de divulgação científica, o discurso didático do manual em estudo reconfigura alguns termos e / ou expressões transcritos no quadro 7, a seguir:

QUADRO 7- Reconfiguração de terminologias nas instâncias de produção de conhecimento sobre texto e suas condições de produção

| Científica | Divulgação | Manual para formação docente |
|--------------------------------|-------------------------------|--|
| agente | não há termo correspondente | Sujeito |
| representações sobre os mundos | não há termo correspondente | conhecimentos prévios |
| contexto temático | situação comunicativa precisa | intenção que o sujeito tem ao escrever |
| referente | não há termo correspondente | o que escreve |
| não há termo correspondente | destinatários reais | leitor a quem se destina o texto |

Nesse trabalho de enunciação sobre o processo de produção de texto escrito, segmento (1), registra-se a parafraseagem como recurso para a apropriação e reconfiguração dos conhecimentos de referência científica. É nessas construções parafrásticas, em que termos e / ou expressões são transformados, que o discurso de referência científica constitui um conhecimento reconfigurado no discurso pedagógico da disseminação científica, o manual para formação docente.

Outra diferença em termos de terminologia, no discurso do manual, remete para o termo *tipo*, como se percebe na seguinte orientação:

- No ato da escrita, o produtor precisa saber que o texto é o resultado de um processo que envolve a definição de um assunto, de um interlocutor, da finalidade, da maneira de escrever. Esse ato envolve, ainda, questões relacionadas às ações de
- (2)
- escolher o *tipo* (carta, cartaz, conto, notícia, poema) mais adequado para o assunto definido; (grifo nosso)
 - organizar as idéias do texto;
 - articular as palavras na frase, as frases nos parágrafos e estes no texto, para observar a coesão e a coerência textual;
 - manter o assunto;
 - controlar a ortografia;
 - dispor adequadamente o texto no papel. (TP3 :44, Anexo D:137)

Essas orientações adotadas no manual TP3 acerca do *tipo de texto* têm por base as contribuições teóricas de Kaufman e Rodriguez (1993/1995), que sistematizam tipologias de texto com base em dois critérios: o primeiro é a função de linguagem predominante nos textos (informativa, expressiva, literária, apelativa), entendida como intenção do produtor do texto. O segundo critério é a trama, entendida como as diversas formas de configuração do texto (descrição, narração, argumentação, e conversação).

Tal abordagem, embora se diferencie terminologicamente, aproxima-se da concepção de texto como a materialização do gênero em determinada esfera social, adotada pelos estudiosos do grupo de Genebra, especificamente, Schneuwly e Dolz (1996/2004), apresentados no curso de formação. Para esses autores, os aspectos tipológicos estão associados às capacidades de linguagem dominantes em que se agrupam os gêneros orais e escritos como representantes da ordem do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever.

Além dessas duas fontes teóricas, outra referência apresentada na formação foi a de Marcuschi (2002). Neste artigo de divulgação científica, a noção de *tipo de texto* é de natureza mais específica, remete a uma seqüência de base lingüística que entra na configuração de um gênero. Nesta perspectiva, Marcuschi revisa a noção da tradição

escolar em que os tipos representam os gêneros escolares – a descrição, a narração e a argumentação – que se apresentam reduzidos a tipos nas propostas de redação escolar.

Uma dessas fontes – Schneuwly & Dolz - é disponibilizada para o formador em uma coletânea de textos teóricos denominada *Roteiros de Leitura*. Na coletânea referente ao estudo do TP3 há a seguinte referência:

A partir da concepção bakhtiniana de gênero, Schneuwly chama atenção para os três elementos centrais, relativos à configuração e às possibilidades do gênero na sua articulação com as situações de usos:

- a escolha de um gênero se orienta em função dos parâmetros de uma dada situação, a que ele chama de base de orientação para uma ação languageira;
- a escolha de um gênero se processa também a partir das possibilidades postas por uma dada esfera de troca lingüística, num lugar social que define um conjunto de possível de gêneros;
- os gêneros têm uma certa estabilidade que se caracteriza por um tipo de estrutura definida por sua função, um plano comunicacional e um estilo próprio.

Desse modo, constata-se que a equipe responsável pela elaboração do manual disponibilizou para o formador textos que empregavam o termo gênero, mas não atualizou, no manual, a terminologia de acordo com os estudos lingüísticos mais recentes sobre o assunto, como se percebe no segmento 2, anteriormente explicitado.

3.2.2.2 - As vozes enunciativas: marcas da interlocução, da autoria e da cumplicidade

As vozes enunciativas permitem inferir quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto e quais são as vozes que aí se expressam (Bronckart, 2003, :130). O autor pode se posicionar em relação ao que é enunciado ou atribuir explicitamente essa responsabilidade a outrem. Produzindo seu texto, entretanto, o autor cria automaticamente mundos discursivos, cujas regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico.

É a partir desses mundos e das instâncias formais que os regem que são atribuídas as vozes expressas do texto. Essas vozes, que podem estar implícitas (não traduzidas por marcas lingüísticas específicas, sendo inferidas no texto) ou explícitas (marcadas por formas pronominais, sintagmas normais, frases ou segmentos de frases) podem ser reagrupadas em três subconjuntos: a) a voz do autor empírico ; b) as vozes sociais e c) as vozes de personagens.

As vozes expressas no texto podem ser definidas como as “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (Bronckart, 2003:326). Há, na instância geral de enunciação uma voz que se pode denominar de neutra, que é a voz do enunciador.

✓ O uso do **você** como busca de interlocução

No manual em estudo, há uma tentativa de aproximação da voz expressa no discurso com o leitor-professor. A busca de aproximação com esse leitor é realizada em tom de diálogo, ora enfocando a abordagem teórica, através da seqüência expositiva, ora propondo atividades a serem respondidas. Em uma proposta de atividades, lê-se a seguinte orientação em um comentário de atividade:

- (3) *Professor*, é preciso estar habituado com uma grande variedade de textos para diferenciar as especificidades de cada modalidade. Numa carta, são fundamentais: o local e a data, o vocativo, identificando o interlocutor (destinatário), as formas de introdução ao assunto, o assunto propriamente dito, a despedida e a assinatura de quem escreve. Além desses dados, *você* provavelmente pensou no significado de uma carta (uma comunicação com um interlocutor ausente) e nas implicações e exigências desse tipo de comunicação. (TP3: 53, anexo D:146)

Na orientação transcrita, evidencia-se a busca de aproximação com o leitor, na utilização dos termos *professor* e *você*, que expressa o tom de diálogo da voz que expõe o conteúdo teórico para o leitor - professor. Esse envolvimento, normalmente, é

empregado na interação face-a-face, em contraste com o distanciamento, que se observa mais na exposição escrita, conforme ilustrado no segmento (3) desta seção.

Tendo em vista que o interlocutor-alvo é o professor em formação continuada, o texto de apresentação do manual, em vários momentos, convida o leitor-professor a continuar participando do programa e convoca-o a inserir, em sua prática de sala de aula, as concepções estudadas no manual. Uma dessas estratégias é também o uso da segunda pessoa, como ilustra a seqüência a seguir:

- Professor
- (4) *Você* está iniciando uma nova etapa do nosso programa. Esperamos que *você* esteja encontrando nesse material um ponto de apoio para o seu trabalho na escola (Apresentação TP3: 7, Anexo D:125)

Nessa apresentação, a designação do interlocutor-professor por meio das formas pronominais *você / seu* pretende convocar o leitor, despertando-o para a eficácia do material apresentado, o manual, em sua prática.

- ✓ O uso do **nós** como manifestação de autoria e de cumplicidade

Na interação com o leitor, ainda na apresentação do manual, o uso da 1ª pessoa do plural evidencia que a responsabilidade pelo discurso enunciado no manual não é de um único enunciador, como atestado nos segmentos:

- (5) No caderno de Teoria e Prática 2, *procuramos* levá-lo a pensar no ensino de Língua como um trabalho de construção e interpretação da linguagem em situação de uso. ((grifo nosso)) (Apresentação TP3:7, Anexo D:125)
- (6) Neste caderno, *trataremos* dos diferentes procedimentos envolvidos nos procedimentos envolvidos nos processos de leitura e produção de texto (...) (p. 7) ((grifo nosso)) (Apresentação TP3:7, Anexo D:125)

O emprego da primeira pessoa do plural (*procuramos, trataremos*), segmentos (5) e (6), leva-nos a inferir que há uma equipe responsável pela seleção e forma de

organização dos conteúdos selecionados para a formação. Não há, pois, uma ancoragem autoral baseada em nomes de especialistas no assunto, ou autoridade que confira ao estudo realizado o discurso da ciência ou da divulgação científica. Há um discurso já reconfigurado pela equipe responsável pela produção do manual, que não requer argumentos de autoridade, com a inserção da fala de cientistas ou de divulgadores.

Na tentativa de aproximação da voz expressa no discurso do manual com o leitor, há também o emprego de verbos na primeira pessoa do plural que levam a uma cumplicidade entre autor/leitor. Encontramos essa voz enunciativa nos comandos e nos comentários das atividades que são organizadas em uma progressão, ora com questões a serem respondidas, ora com comentários dessas questões. Em um dos comentários das atividades há o seguinte discurso:

- (7) A prática tem mostrado que devemos articular sempre as atividades de leitura e de produção de textos para levar o aluno a desenvolver a competência discursiva (...)
A prática também *nos* mostra que *devemos* levar o aluno a dominar gradualmente a modalidade escrita (TP3:43,anexo D:136) ((grifo nosso))

O texto convoca o aluno-professor, leitor do manual, a incluir-se como co-partícipe da prática ao dizer que há um objetivo que deve ser cumprido: *devemos levar o aluno*, segmento (7). Esse dever é compartilhado com o leitor - professor quando o enunciador se identifica como participante da prática comum ao autor/leitor: *a prática também nos mostra...*, segmento (7). Há uma cumplicidade no que se refere ao cumprimento do dever, quando o enunciador se identifica com o leitor-professor, assumindo, também, a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento do aluno no que diz respeito à produção escrita.

- ✓ A interpelação como condução para construir conhecimentos

Outra forma de buscar a participação ativa do leitor-professor na construção de conhecimentos, são as interpelações sobre atividades que podem ser desenvolvidas. As primeiras atividades propostas no início de cada seção conduzem a essa busca de aproximação do leitor com o estudo proposto através de uma reflexão pautada na prática:

Seção 1
Atividade 1

Tente explicar que atividades podem ser desenvolvidas para mobilizar os conhecimentos prévios no processo de produção escrita (TP3:34, Anexo D: 127) ((grifo nosso))

(8) Seção 2
Atividade 7

*Pense em sua experiência de sala de aula e responda:
a) o que você pode fazer para que seu aluno produza bons textos? (TP3:42 Anexo D :135) ((grifo nosso))*

Seção 3
Atividade 14

*Pense na sua experiência em sala de aula e responda:
Que atividades podem ser propostas para ensinar a produzir textos? (TP3:51 Anexo D:144) ((grifo nosso))*

Essas interpelações, que aparecem sob a forma de assertivas injuntivas, seção 1, segmento (8), ou de perguntas diretas, seções 2 e 3, segmento (8), conduzem a respostas (respondidas apenas pelo professor) representativas do assunto a ser desenvolvido em seguida, conduzindo o raciocínio do leitor - professor pelo caminho desejado. Há, de certa forma, um controle dos mecanismos de dedução e inferência que levam à construção do conhecimento sobre produção de texto reconfigurado no manual. Por exemplo, a atividade da seção 2, segmento (9), a seguir, propõe que o leitor-professor relate como pode levar o aluno a produzir bons textos:

- (9) Atividade 7
Pense em sua experiência de sala de aula e responda:
a) O que você pode fazer para que seu aluno produza bons textos? (TP3:42, Anexo D:135)

Em seguida, segmento (10), há a recomendação de que deve haver o planejamento de situações de aprendizagem para proporcionar aos alunos condições de produzir textos coerentes.

- (10) O processo de escrita *deve ser bem orientado*, a partir do planejamento de ações de aprendizagem que, aos poucos, vão proporcionar aos alunos oportunidades de produzir textos adequados, coerentes. (TP3:42, Anexo D:135) ((grifo nosso))

A partir dessa explicação é questionado que situações proporcionam a aprendizagem da escrita ao aluno:

- (11) b) Que situações você pode planejar para proporcionar ao aluno a aprendizagem da escrita? (TP3:42, Anexo D:135)

Essas situações são explicitadas, em seguida, segmento (12):

- (12) A prática tem mostrado que *devemos articular* sempre as atividades de leitura e de produção de textos para levar o aluno a desenvolver a competência discursiva, isto é, a capacidade de perceber e realizar o propósito do texto, a adequação à imagem do interlocutor, os modos de dizer, de acordo com o propósito e a imagem do interlocutor. A prática também nos mostra que devemos levar o aluno a dominar gradualmente a modalidade escrita (TP3:43 Anexo D:136) ((grifo nosso))

Nesse processo de interlocução direta, o enunciador do texto vai conduzindo o raciocínio do aprendiz, o leitor-professor, levando-o a estabelecer suas deduções e inferências, chegando à construção de um conhecimento sobre o processo de ensino – aprendizagem da escrita que esse leitor presumidamente não tem.

3.2.2.3 - As modalizações: marcas da possibilidade e do dever

As modalizações são a expressão dos comentários ou avaliações, feitos pelas vozes enunciativas acerca dos elementos do conteúdo temático. Esses mecanismos funcionam para a manutenção interativa do texto, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do produtor do texto sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Bronckart (1997 /2003) define quatro funções de modalizações: as lógicas, que consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais, que definem um mundo objetivo; as deônticas que fazem avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social; as apreciativas, que procedem à avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento; e as pragmáticas, que contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem, a essa gente, intenções, razões, ou ainda, capacidades de ação.

No manual em estudo, encontram-se as modalizações pragmáticas marcadas por estruturas formadas pelos verbos auxiliares modais, com se percebe nos trechos abaixo transcritos:

- (13) A etapa da escrita propriamente dita exige outras definições, outras decisões. Portanto, a atividade de escrita de um texto *pode ser* um momento em que o sujeito aprende a decidir com autonomia e a ser responsável pela palavra que utiliza. (TP3:57, Anexo D:150)
- (14) Você já estudou, professor, que *é necessário* analisar as condições em que o texto é produzido tanto no processo de leitura, quanto na escrita. Conhecidas essas condições, elas podem ser importantes na produção e na interpretação que se espera que seu leitor faça. (TP3:71, sem anexo)

Há, nos segmentos transcritos, marcas da modalização quando do emprego do auxiliar poder *pode ser um momento*, segmento (13), *podem ser importantes*, segmento (14), que atribuem restrições às ações constitutivas do conteúdo temático.

Outras modalizações que marcam o posicionamento enunciativo no texto em estudo são as deônticas. Essas modalizações apresentam os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e / ou da conformidade com as normas em uso. Analisemos o segmento:

- (15) *É preciso* considerar que a releitura e a reescrita de textos constituem momentos do próprio processo de escrita porque possibilitam uma visão mais ampla do que se escreveu e a tomada de decisões no sentido de introduzir ou não modificações. (TP3:57, Anexo D:150)

Percebe-se que com o emprego da expressão *é preciso considerar*, segmento (15), busca-se uma instância não explicitada que determina o que foi orientado em relação ao arcabouço teórico sobre o processo de produção textual. É feita uma advertência ao professor quanto à observação das informações que advêm dessa instância e que devem ser consideradas.

As seqüências que expõem a reconfiguração do conhecimento sobre produção de texto são encontradas, também, na progressão da organização do manual, como na exposição abaixo, explicitada após a atividade 9:

- Atividade 9
- (16) Pense na situação do aluno como produtor de textos. Que conhecimentos esse aluno precisa ter sobre a noção de texto? (TP3:44 Anexo D:137)
- (17) No ato da escrita, o produtor *precisa saber* que o *texto é o resultado de um processo que envolve a definição de um assunto, de um interlocutor, da finalidade, da maneira de escrever*. (TP3:44, Anexo D:137) ((grifo nosso))

Nessa exposição, há uma definição de texto articulada às condições de produção de texto, transcrita abaixo da questão enunciada, segmento (17). É uma definição que vai dar subsídios ao leitor-professor para responder à questão explicitada na atividade 9, anterior à definição, segmento (16). As modalizações deônticas também estão presentes nessa seqüência, marcadas pelo verbo no imperativo *pense*, segmento (16) e do auxiliar precisar *precisa saber*, segmento (17), que atribuem um dever a ser cumprido.

3.2.3 - A multimodalidade

Segundo Cordier - Gauthier (2002), o conjunto de elementos textuais que compõem um manual atual respondem a necessidades bem precisas das normas

tradicionais do livro escolar. Na superfície da organização textual, há uma heterogeneidade¹ que é estabelecida na organização do texto pelas imagens e textos escritos. Essa organização, que desempenha funções didáticas específicas, forma a harmonia visual que constitui a multimodalidade - traço constitutivo do texto falado e escrito (Dionísio, 2005). Esta autora sugere que a relação entre o discurso e as inovações tecnológicas suscita novas formas de interação entre leitor e texto:

Os gêneros textuais escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e imagens, palavras e sorrisos, palavras e animações etc (p. 161-162).

No que concerne à manifestação escrita, a multimodalidade apresenta-se também no texto em que não são utilizadas imagens, ou seja, não há necessidade de recursos pictoriais para que o texto seja multimodal. A forma como se dispõe a escrita no papel já é visual, pois o tipo gráfico, a letra, o tamanho, itálico ou sublinhado, são recursos utilizados para enfatizar determinadas palavras ou expressões. Além do código escrito, outras formas de representação, como a diagramação da página, a cor e a qualidade do papel, o formato e as cores das letras, a formatação do parágrafo etc, compõem a mensagem a ser comunicada.

Nesse sentido, as imagens que compõem um texto deixam de ser mera ilustração e os recursos de diagramação da página e de formatação de letras deixam de ser apenas acessórios para o texto escrito.

Na estruturação do corpo do manual em estudo, são utilizados recursos multimodais (conjunto de títulos e subtítulos), que apresentam legibilidade devido à utilização de técnicas tipográficas atualizadas. Esses títulos e subtítulos hierarquizam e seqüenciam o conteúdo em cada unidade do manual, como se pode observar na subdivisão da unidade 2. Essa unidade é subdividida em três seções que distribuem o conteúdo a ser ensinado/aprendido progressivamente. Três títulos antecedem tais seções:

¹ A heterogeneidade proposta por Cordier – Gauthier (2002) constitui em estudos recentes a multimodalidade.

Títulos das seções 1, 2 e 3



(TP3:34 – Anexo D:127)



(TP3:41 – Anexo D:134)



(TP3:50 – Anexo D: 143)

Os títulos dessas seções seqüenciam o conteúdo a ser estudado na unidade. Inicialmente, estuda-se o planejamento no ato de produzir textos, segmento (18); em seguida, identificam-se os recursos lingüísticos empregados na produção escrita, segmento (19), e, finalmente, explicitam-se as atividades didáticas que levem o aluno a desenvolver habilidades de produzir textos escritos, segmento (20). Trata-se, pois, de

uma organização que permite ao leitor conceber a produção de texto como um processo que se organiza em um conjunto de estratégias.

Nos títulos que organizam as seções, segmentos (18), (19) e (20), são empregados vários ícones que emprestam às páginas do manual um colorido especial e se relacionam diretamente com o assunto de cada seção. Além das ilustrações que antecedem cada título, as letras e números são utilizados em tipos, tamanhos e cores diferentes, destacando as unidades e seções. Outro desses ícones se encontra junto ao título *Definindo nosso ponto de chegada*:



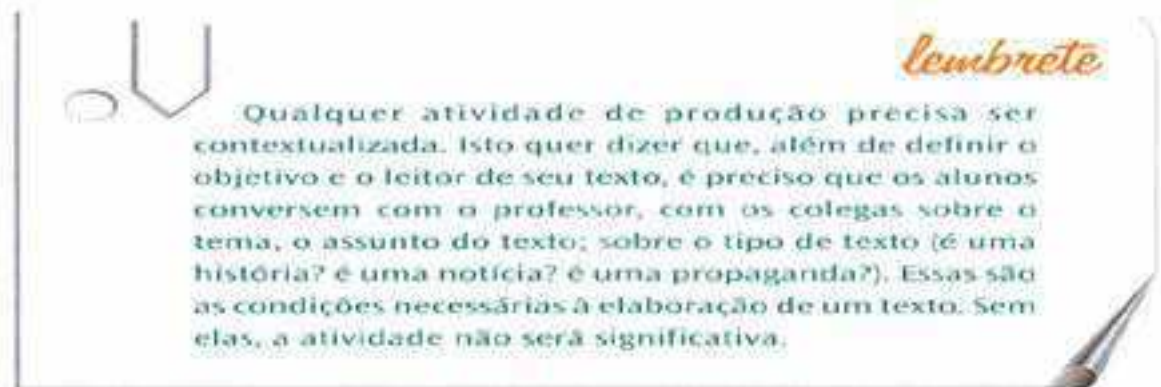
(TP3:9,sem anexo)

Observa-se neste ícone que acompanha o título *DEFININDO NOSSO PONTO DE CHEGADA*, o desenho de um caminho com uma seta e a representação de uma pessoa caminhando na mesma direção, o que pode ser lido como a determinação de um percurso a ser feito, um objetivo a ser alcançado pelo aluno – professor participante da formação continuada.

Outra forma de manifestação da multimodalidade, é encontrada nos pequenos boxes que, no manual em estudo, constituem as subseções intituladas *Lembrete* e *Resumindo*, transcritas a seguir:

Subseções Lembrete e Resumindo

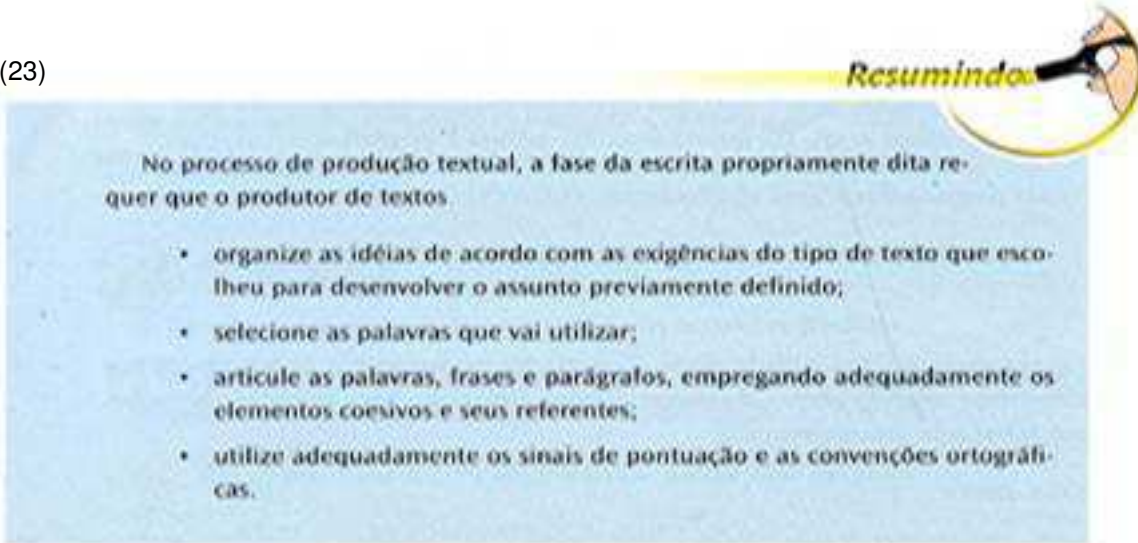
(22)

A graphic titled "Lembrete" (Reminder) with a yellow background and a white border. It features a stylized icon of a person's head and shoulders on the left. The text reads: "Qualquer atividade de produção precisa ser contextualizada. Isto quer dizer que, além de definir o objetivo e o leitor de seu texto, é preciso que os alunos conversem com o professor, com os colegas sobre o tema, o assunto do texto; sobre o tipo de texto (é uma história? é uma notícia? é uma propaganda?). Essas são as condições necessárias à elaboração de um texto. Sem elas, a atividade não será significativa." The word "Lembrete" is written in a cursive font in the top right corner.

Qualquer atividade de produção precisa ser contextualizada. Isto quer dizer que, além de definir o objetivo e o leitor de seu texto, é preciso que os alunos conversem com o professor, com os colegas sobre o tema, o assunto do texto; sobre o tipo de texto (é uma história? é uma notícia? é uma propaganda?). Essas são as condições necessárias à elaboração de um texto. Sem elas, a atividade não será significativa.

(TP3:36 – Anexo D :129)

(23)

A graphic titled "Resumindo" (Summing up) with a blue background and a white border. It features a stylized icon of a hand holding a pen on the right. The text reads: "No processo de produção textual, a fase da escrita propriamente dita requer que o produtor de textos."

- organize as idéias de acordo com as exigências do tipo de texto que escolheu para desenvolver o assunto previamente definido;
- selecione as palavras que vai utilizar;
- articule as palavras, frases e parágrafos, empregando adequadamente os elementos coesivos e seus referentes;
- utilize adequadamente os sinais de pontuação e as convenções ortográficas.

The word "Resumindo" is written in a cursive font in the top right corner.

No processo de produção textual, a fase da escrita propriamente dita requer que o produtor de textos.

- organize as idéias de acordo com as exigências do tipo de texto que escolheu para desenvolver o assunto previamente definido;
- selecione as palavras que vai utilizar;
- articule as palavras, frases e parágrafos, empregando adequadamente os elementos coesivos e seus referentes;
- utilize adequadamente os sinais de pontuação e as convenções ortográficas.

(TP3:50 – Anexo D:143)

Nesses boxes que constituem as subseções, segmentos (22) e (23), são usadas cores diferenciadas e formatos que lembram pequenos avisos, com uma exposição dos aspectos centrais do conteúdo estudado. São também empregadas letras em tipos, tamanhos e formas diversas. Esses recursos fazem com que o discurso didático fuja à densidade dos textos acadêmicos: a arte gráfica propicia as rupturas necessárias para tornar os textos curtos e, portanto, de rápida leitura. Sob esse aspecto, Dionísio (2005) afirma:

Todo professor tem convicção de que imagens *ajudam* a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção do aluno, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. (p.177) (grifo da autora)

Nessa articulação imagem/texto é construído todo o arcabouço teórico do manual, numa relação interativa autor-leitor. Essa orquestração entre palavras e imagens torna o texto agradável e favorece a construção do conhecimento sobre texto e suas condições de produção pelo leitor-alvo: o aluno-professor em formação continuada.

Apresentadas algumas especificidades do discurso de disseminação do conhecimento do manual para formação docente, consideramos que os recursos didatizantes empregados nesse discurso sugerem ao leitor-professor um diálogo com os conhecimentos de referência científica.

Além de atualizar os conhecimentos acerca do ensino de língua materna, o discurso didático do manual para formação docente provoca no leitor, professor em formação, inquietações acerca de como deve proceder ao articular a teoria / aplicação em seu fazer pedagógico.

Nesta dissertação, a investigação de como o conhecimento de referência científica é reconfigurado em outras instâncias de (re)construção tem continuidade no capítulo 4, no qual investigamos como esse conhecimento teórico – metodológico reconfigurado no manual para formação docente foi mobilizado na prática de sala de aula de uma professora participante da formação continuada para a qual o manual em estudo foi produzido.

CAPÍTULO 4

A RECONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE TEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA PRÁTICA DA SALA DE AULA

Submeter-se a uma teoria é negar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência (Eliot, 1993: p. 63-64).

Estudos relativos à formação de professores e, conseqüentemente, aos conhecimentos que estes mobilizam em sua prática de sala de aula, têm sido discutidos, também, no âmbito da Lingüística Aplicada no Brasil. Indaga-se nesses estudos quais são os conhecimentos docentes, como estes se caracterizam enquanto apropriações efetivadas na prática pedagógica do professor.

Há, portanto, um olhar investigativo acerca do fazer pedagógico no qual se entrecruzam ou se distanciam os conhecimentos científicos produzidos pela academia ou pela divulgação / disseminação, e os conhecimentos práticos ou da experiência, que se originam da prática cotidiana do ofício de professor e que constituem alguns dos fundamentos de sua competência.

É nesse contexto de investigação que é discutida, neste capítulo, a noção de reconfiguração didática do conhecimento científico sobre texto e produção de texto na prática da sala de aula. Essa linha de investigação permite-nos refletir acerca da transformação desse conhecimento, enquanto objeto de estudo, para objeto de ensino/aprendizagem (sala de aula).

Baseando-nos, então, nas considerações teóricas acerca de transposição didática, entendida como transformação por que passa o conhecimento, bem como acerca dos conhecimentos reconfigurados na prática pedagógica, discutimos, neste

capítulo, como AP, sujeito desta pesquisa, mobilizou, construiu e atualizou em sua prática de sala de aula os conhecimentos sobre texto e produção de texto.

Ressaltamos que não assumimos uma visão hierarquizada na qual os conhecimentos provenientes da academia, de programas e de manuais didáticos são vistos como únicas fontes de aquisição de conhecimentos. Entendemos, com Tardif (2002), que os docentes não se apropriam apenas de conhecimentos institucionalizados para desenvolver suas práticas de sala de aula, mas as constroem ao longo de sua experiência, recorrendo a um saber plural, oriundo de fontes variadas, como a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e os experienciais.

Para procedermos à investigação, analisamos seis aulas ministradas por AP e duas sessões reflexivas realizadas entre a pesquisadora e AP. Selecionamos dois aspectos salientes na leitura dos dados: a) a reconfiguração na apreensão dos conceitos ensinados; e b) a reconfiguração na apreensão dos procedimentos para orientação e revisão da produção.

4.1 - A reconfiguração dos conceitos ensinados na formação continuada

Nos estudos sobre texto e gênero registra-se diversidade terminológica segundo a perspectiva teórica adotada. Nesse sentido, no material discutido na formação continuada, pôde-se registrar a seguinte diferença terminológica: no manual para formação docente (TP3) e nos textos de divulgação científica (Shcneuwly & Dolz, 1996/2004 e Marcuschi, 2000), são empregados, respectivamente, os termos *tipo* e *gênero* para remeter à concepção de texto enquanto objeto empírico, o que pode ser observado nos segmentos (1) e (2), a seguir:

- (1) No ato da escrita, o produtor precisa saber que o texto é o resultado de um processo que envolve a definição de um assunto, de um interlocutor, da finalidade, da maneira de escrever. Esse ato envolve, ainda, questões relacionadas às ações de
- Escolher o *tipo* (carta, cartaz, conto, notícia, poema) mais adequado para o assunto definido; ((grifo nosso))

- Organizar as idéias do texto;
- Articular as palavras na frase, as frases nos parágrafos e estes no texto, para observar a coesão e coerência textuais;
- Manter o assunto; controlar a ortografia; dispor adequadamente o texto no papel.

(TP3:44 Anexo D:137)

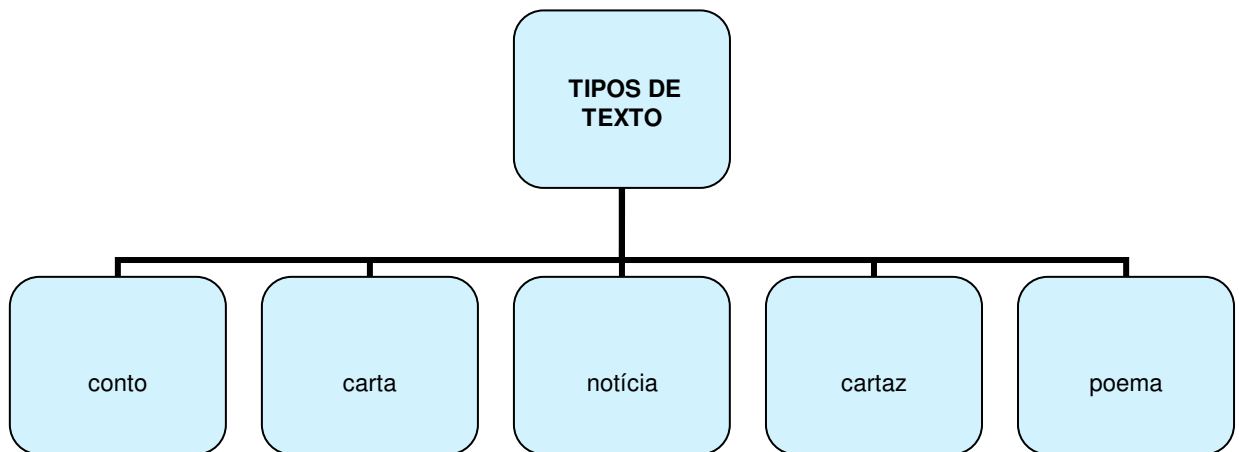
QUADRO 08 - Proposta Provisória de Agrupamento de Gêneros (Schneuwley & Dolz, 1996/2004)

(2)

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO (1) ASPECTOS TIPOLÓGICOS (2) CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES (3) | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|---|
| (1) Documentação e memorização das ações humanas (2) Relatar (3) Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico ensaio ou perfil biográfico biografia |

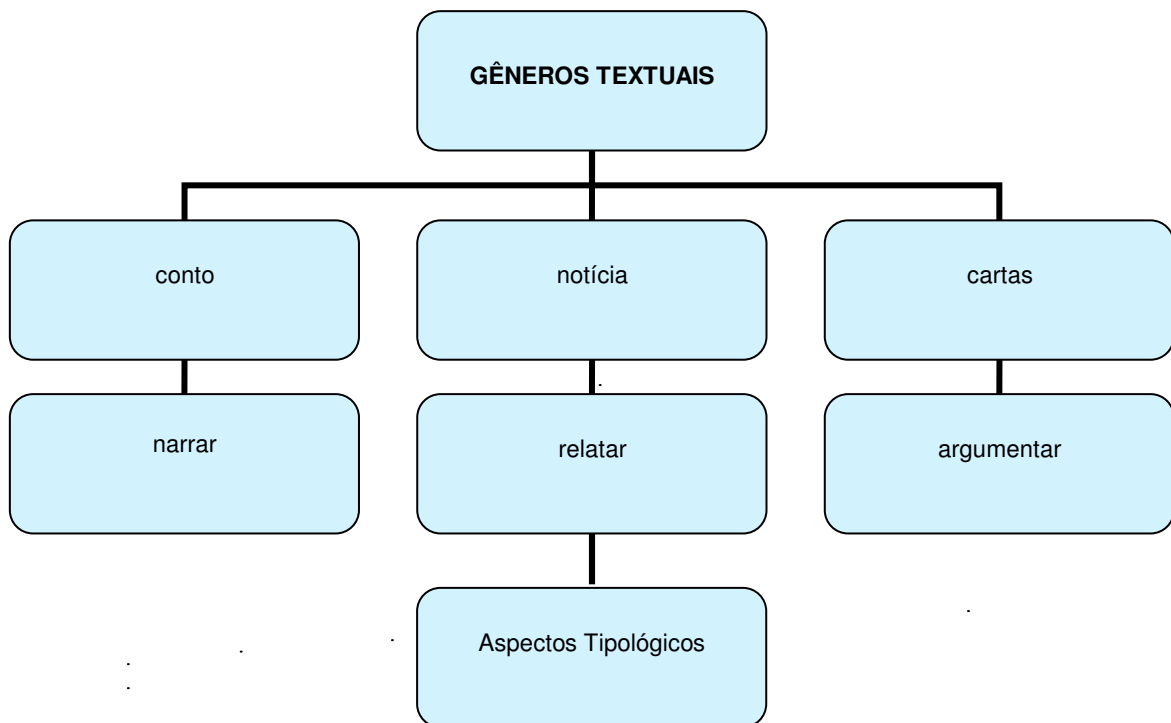
No segmento (1), é especificado de forma didática através de topicalização e períodos curtos, o processo de produção de texto, como o resultado de decisões relativas à definição de elementos (assunto interlocutor, finalidade, modo de escrever, escolha do *tipo de texto*). Nesta orientação, o termo *tipo* é empregado em referência à concretização do texto, que se dá sob algumas condições de produção. Já em (2), a manifestação concreta do texto é denominada de gênero e os aspectos tipológicos como seqüências, relacionados às capacidades de linguagem dominantes organizadoras dos gêneros orais e escritos que circulam nos diversos domínios sociais da comunicação. Essas orientações podem ser assim representadas:

(3)



(Orientação teórica adotada no manual para formação docente TP3:44 – Anexo B:137)

(4)



(Orientação teórica adotada por Schneuwley & Dolz,1996/2004)

Observamos que o aspecto tipológico ressaltado no segmento (4) não é explorado na orientação do segmento (3), fato que nos leva a inferir que a

denominação *tipo*, empregada no manual para formação docente não remete para os aspectos tipológicos da ordem do narrar relatar, argumentar e descrever, mas para o texto materializado em situações comunicativas, os gêneros. Nesse sentido, *tipo* e *gênero* são termos empregados nos dois segmentos (3) e (4) para referir um mesmo objeto de estudo – o texto como produto empírico sob determinadas condições de produção (assunto, interlocutor, finalidade).

Nos dados da sala de aula, observamos que na mobilização do conhecimento, por AP, para conceituar *tipo* / *gênero* textual, dois efeitos de reconfiguração didática foram recorrentes: a oscilação e a solidarização no uso de terminologias.

4.1.1 - A oscilação da terminologia e o efeito de solidarização

Na observação da aula em que AP interage com os alunos acerca do estudo de carta pessoal, constatamos momentos de oscilação no uso do termo para referir a materialidade do texto. São ilustrativos os segmentos:

(5) Nós vamos trabalhar sobre é ... um ...um *tipo de texto* que nós já estudamos aqui o *gênero* de carta... (Aula 1 Anexo A: 88)

(6) É vocês sabem que *tipo* de texto é esse o *gênero* do texto? (Aula 4 Anexo A:101)

O emprego das expressões *tipo de texto* e *gênero de carta*, nos segmentos (5) e (6), evidencia o uso de dois termos diferentes para referir carta. Essa oscilação deve-se à apreensão do termo *tipo*, adotado no manual para formação docente, conforme segmento (1), ao lado do termo *gênero*, adotado nos textos de divulgação científica (Schneuwly & Dolz, 1996/2004), estudados, como material complementar, na formação, conforme ilustra segmento (2). Considere-se ainda o uso ordinário do termo *tipo*, que caracteriza o saber experiencial de AP, para referir qualquer tipo de texto.

Verificamos, pois, que, ao usar os termos *tipo* / *gênero* nos segmentos (5) e (6), AP reconfigurou o conhecimento sobre a denominação de texto registrada no manual, alternando-a com o conhecimento exposto no texto de divulgação científica. Essa oscilação se dá na mesma fala de AP que, recorre à reformulação *que tipo de texto é esse o gênero de texto*, segmento (6) e adota como escolha final o termo *gênero*. Infere-se que, ao optar pelo segundo termo, ela o concebe como mais adequado para caracterizar o texto na situação de ensino.

A oscilação terminológica se acentua em outros trechos das aulas em que AP recorre ao seu conhecimento experiencial, evidenciando a equivalência de sentido para os termos empregados. Isso pode ser atestado, mais uma vez, nos segmentos a seguir:

- (7) ...mas esse *tipo de texto* a carta é denominado de ... é chamado de *texto ... epistolar epístola* várias *cartas* né? cartas de São Paulo carta aos romanos não é isso? é ...então epistolar vem de epístola de carta então a carta é um *gênero textual* epistolar do tipo epistolar... (Aula1 Anexo A:89)
- (8) Bilhete também é uma forma de texto epistolar quem pode me citar outro tipo de texto que você se comunique com alguém que está distante de você? (Aula1 Anexo A:89)

O uso do termo *tipo*, nos segmentos (7) e (8), tende a ilustrar o uso comum do termo para diferenciar qualquer texto. É uma acepção ligada ao cotidiano de AP, o que não ocorre com a denominação *gênero*, tipicamente da esfera dos estudos lingüísticos, para referir os textos produzidos nas diversas esferas sociais.

Em síntese, o conhecimento reconfigurado por AP, em sua prática de sala de aula, teve como referência três fontes: a divulgação científica, representada pela discussão da academia sobre a noção de gênero e texto, presente nos textos complementares estudados na formação; a disseminação, representada pelo TP3 e a esfera social cotidiana de AP, representada pelas experiências relativas à denominação de carta como epístola e de tipo para diferenciar qualquer texto.

Nessa perspectiva, os textos escritos que circulam na esfera social em que o professor está inserido se constituem em fonte de transmissão de conhecimentos que são também mobilizados em sua prática pedagógica. Tal constatação se confirma na resposta dada por AP, quando indagada, em uma sessão reflexiva, sobre a que conhecimentos recorreu ao planejar suas aulas:

- (9) Conhecia a notícia é...que a notícia era um texto formado em colunas isso aqui é informações gerais mais gerais né que tem um título que destaca mas eu não conhecia a questão do lide eu vim conhecer bem nesse estudo que eu fiz é no GESTAR né e também nesses livros sabia que era um texto informativo que era um texto é... de um fato que realmente aconteceu isso que eu conhecia (Sessão Reflexiva I, Anexo C:119)

A mobilização e a reconfiguração desse conhecimento acerca da organização e do título do texto que se destaca na notícia ratificam a posição de que os conhecimentos que os professores adquirem no contexto de sua experiência pessoal devem ser legitimados.

Desse modo, a junção desses conhecimentos constitui a construção do objeto de ensino / aprendizagem e caracteriza o conhecimento plural do professor. Essa pluralidade de conhecimentos constitui a reconfiguração didática, no sentido de que os conhecimentos podem advir de outros campos de produção do conhecimento ou de lugares sociais que seriam, então, saberes de “expert”, escolares e do senso comum (Bronckart & Giger, 1998:39).

A oscilação no uso da terminologia da esfera da Lingüística Textual pode ser explicada pela pouca familiaridade de AP com essa área de estudos da linguagem. Constatamos que ela só teve acesso a tais estudos durante os dois anos e meio em que participou da formação continuada. Sua formação inicial e de pós-graduação *lato sensu* deu-se na área de História. Isso significa que as concepções e terminologias da área dos estudos lingüísticos que compunham os conhecimentos de AP no período aqui focado foram construídos durante sua prática profissional por meio dos

manuais didáticos, que devem ter desempenhado forte papel na construção dos conhecimentos específicos dessa professora.

Assim, entendemos que AP apresenta dificuldades, na tentativa de compatibilizar terminologias absorvidas na sua prática com as novas orientações teóricas fornecidas na formação continuada. Isso nos leva a perceber que é equivocada a idéia de que a leitura e discussão dos textos de divulgação ou disseminação de teorias produzidas na instância de referência científica, durante formação continuada, constituam condição suficiente para a inovação da prática de sala de aula.

Nesse sentido, embora AP não demonstre dificuldade em entender a noção de gênero / tipo textual, a oscilação freqüente no uso desses termos, em sua prática de sala de aula, pode vir a interferir na aprendizagem de seus alunos.

Quanto ao efeito da solidarização, constatamos, também, na aula em que AP estudou a entrevista com seus alunos, o uso recorrente dos termos *tipo* e *gênero* reconfigurados das duas fontes a que AP foi exposta – TP3 e os textos de divulgação: Schneuwly & Dolz (1996/2004) e Marcuschi (2000), como atestam os segmentos:

- (10) Então a entrevista é um *gênero textual* basicamente oral principalmente mesmo quando ela é colocada aqui ou no jornal escrito... (Aula 4, Anexo A:102)
- (11) Entrevista é um *tipo* de *texto* que pressupõe a inter- relação entre duas ou mais pessoas... (Aula 4, Anexo A:102)

Ao caracterizar entrevista como gênero oral ou escrito, AP emprega o termo *gênero*, segmento (10), já ao se referir à definição, ela utiliza o termo *tipo*, segmento (11). Percebe-se, entretanto, que esses termos não se contrapõem, não geram contradição no que concerne à caracterização da entrevista. Ocorre, pois, conforme explicita Rafael (2001), a solidarização, efeito de reconfiguração didática que leva o

professor a reconfigurar terminologias de instâncias diferentes a que é exposto, sem contradizer-se. A noção de gênero está presente no discurso de AP tanto no segmento (10) quanto no segmento (11), já que ela considera a situação de uso dos textos e não apenas os aspectos tipológicos (narração, descrição, argumentação) enquanto partes seqüenciais de um determinado gênero.

Na sala de aula, AP destaca ainda, no estudo da carta pessoal, as condições necessárias para a produção de texto exemplar desse gênero, conforme demonstrado a seguir:

- (12) a carta é um texto que faz com que as pessoas se comuniquem mesmo sem estarem próximas umas das outras... (Aula 1, Anexo A:88)
- (13) então existe a carta pessoal quando você escreve para algum amigo para alguma pessoa conhecida da sua família ou para algum familiar e também existe a carta aberta quando você denuncia alguma coisa... (Aula1 Anexo A:90)

Nas duas falas de AP relativas ao estudo de carta, segmentos (12) e (13), registra-se a preocupação em destacar o objetivo e o interlocutor dos textos, aspectos importantes quando se estuda o texto levando em consideração o gênero a que pertence. Constata-se, mais uma vez, que, empregando os termos *tipo* ou *gênero* nos exemplos citados, AP está fazendo referência ao uso do texto nas situações comunicativas e não à seqüência tipológica que entra na composição de um gênero textual.

No excerto de aula a seguir, em que é realizado o estudo da notícia, os alunos propõem respostas diversas (informativo, prosa, entrevista, narrativa) à questão *que tipo de texto é esse aqui*, segmento (14). A mediação de AP é satisfatória ao só encerrar a interlocução quando um aluno responde que o texto em questão é do gênero notícia, como atestamos no segmento a seguir:

- (14) AP - *que tipo de texto é esse aqui?*
ALs - *informativo*
AP - *tipo de texto informativo?*
ALs - *é*
AP - *geralmente esses textos informativos nós encontramos onde?*

ALs - jornal

AL – revista

AP -jornal esse *tipo* de texto aqui tem informações não tem? Tá informando a comunidade mas vocês sabem o nome desse

AL – *narrativa*?

AP -é uma narrativa Bruno mas o tipo do texto nós temos é histórias em quadrinhos nós lemos os textos

ALs - jornal

AL – *prosa*

AP -prosa? É uma prosa não deixa de ser um texto escrito em prosa Walesca quer falar o quê?

AL – jornal

AP -um texto de jornal então um texto jornalístico como nós costumamos falar quais são os *tipos* de texto que nós encontramos em um jornal vocês sabem?

AL – quadrinho

AP -no jornal tem quadrinhos mas só quadrinhos?

ALs - não informativos

AP -informativos o que mais?

ALs - narrativos

AP -são textos narrativos mas o nome vocês sabem daqueles que encontramos no jornal? Quando vocês ligam a televisão é para assistir o JPB vocês estão procurando o quê?

ALs - *informação*

ALs - notícia

AP -notícia informação certo? Então esse *tipo* de texto aqui é um texto jornalístico mas é uma

AL– informação

AP -o *gênero* dele é uma

ALs - informação

AL - notícia

AP -notícia como J.falou W.também tinha falado anteriormente então esse texto que vocês estão em mãos é um texto jornalístico o *gênero* dele é notícia porque tem reportagem não é tem

AL – informação

AP -a informação tá aqui dentro tá dentro da reportagem tá dentro da notícia ta dentro do editorial certo? então esse texto é uma notícia vocês sabem onde nós podemos encontrar esse *tipo* de texto aqui?

(Aula 3, Anexo A:94)

É, então, perceptível que não há contradição de AP ao empregar os termos *tipo* e *gênero*: eles são usados, como sinônimos, portanto de forma equivalente.

Os dados aqui apresentados comprovam que AP compatibilizou o uso dos termos *tipo* e *gênero*. Não há alusão ao termo *tipo* para referir seqüência tipológica (narração, descrição, argumentação, injunção), noção tradicionalmente veiculada nos manuais didáticos.

4.2 - A reconfiguração na apreensão dos procedimentos para orientação e revisão da produção

O acervo de conhecimentos novos adquiridos por AP, na formação continuada, foi mobilizado em duas situações fundamentais em sua prática pedagógica: na orientação para produção de texto e na revisão de textos produzidos pelos alunos.

4.2.1 - Os procedimentos relativos à orientação da produção de texto

Na base teórica do TP3, há, repetidamente, a orientação de que a ação de escrever envolve o planejamento da produção, definindo-se a finalidade, o interlocutor e o tipo (gênero) textual. Essa preocupação com ajustar o planejamento do texto à situação comunicativa está ilustrada em (15) e (16):

- 15) Ao escrever, o sujeito mobiliza seus conhecimentos prévios tendo em vista a necessidade de adequar o que escreve e o modo como escreve ao leitor a quem se destina o texto e à intenção que tem ao escrever. (TP3:4, Anexo D:127)
- (16) Desenvolver nos alunos as habilidades de produzir textos escritos adequados às situações, aos leitores, ao assunto, ao objetivo, às intenções é uma tarefa que exige esforço e atenção constante do professor e situações diversificadas de produção. (TP3 :58, Anexo D:151)

Em (15), tem-se a definição teórica dos elementos envolvidos no ato de escrever – adequação do conteúdo, do registro, ao destinatário e ao objetivo da escrita. Em (16), chama-se a atenção para que a intervenção do professor seja orientada por procedimentos que contemplem esses mesmos elementos envolvidos na habilidade de produzir textos escritos.

Na observação das aulas ministradas por AP, registramos essas orientações sugeridas no manual para formação docente. Tais orientações tornaram-se objeto de ensino constante nas aulas de AP, aliadas aos conhecimentos prévios dos alunos, como pode ser observado nos segmentos:

- (17) então existe também a *carta aberta* que é quando você quer *comunicar alguma coisa à comunidade* em que você está inserido (Aula1, Anexo A:90)
- (18) Produza uma *notícia* para chamar a atenção das *autoridades competentes* quem seria essa autoridade competente aqui? (Aula 2 – Não foi gravada)
- (19) *Entrevista* é um tipo de texto que pressupõe a inter-relação entre duas ou mais pessoas por exemplo eu eu faz de conta que eu sou uma pessoa de fora que chega aqui na escola querendo entrevistar vocês então aqui vai ser mais de dois *interlocutores*... (Aula 4, Anexo A:102)

Nos segmentos (17), (18) e (19), é destacado insistentemente o tipo (gênero) textual (carta, notícia, entrevista), a finalidade com que é produzido e o público a que se destina. Ao orientar os alunos em relação a esses fatores envolvidos na produção de texto, AP apropria-se da orientação presente no TP3, ora utilizando o termo empregado no referido manual, como por exemplo, *interlocutores* (segmento 19), ora diluindo o termo em uma linguagem que não remete a termos técnicos, como nos segmentos (17), (*comunicar alguma coisa à comunidade*) e (18), (*autoridades competentes*), em que ela remete para a necessidade de haver um interlocutor, sem assim denominá-lo.

Observamos no segmento (19) que AP interage com facilidade com um termo que é da área de Lingüística, mas que é de uso recorrente. Assim, entendemos que a dificuldade de lidar com a terminologia própria dos estudos lingüísticos se dá pelo fato de AP estar ainda em processo de construção e fixação de conceitos e terminologias estudados na formação continuada. Consideramos esse processo como uma manifestação da transposição didática de conhecimentos (reconfiguração de conhecimentos neste estudo).

4.2.2. Os procedimentos relativos à orientação da revisão de textos

Observamos também, na aula em que AP orientou a revisão de textos produzidos por alunos, a retomada aos procedimentos envolvidos na produção de texto. AP transcreveu no quadro de giz uma notícia e uma entrevista produzidas por alunos e propôs que falas da entrevista fossem encaixadas na notícia, constituindo o emprego do discurso citado em outro texto.

Antes de iniciar a revisão dos textos produzidos pelos alunos, AP propôs uma retrospectiva do que havia sido estudado sobre produção de texto, como ilustram os segmentos a seguir:

- (20) mas só revisando assim o que é uma notícia? O que é uma notícia que nós vimos aqui antes de produzir os textos? (Aula 5, Anexo A:105)
- (21) a notícia é um texto que tem a função de (Aula 5, Anexo A:105)
- (22) a entrevista é um texto interativo entre duas ou mais pessoas existe o entrevistador e existe o entrevistado ou entrevistados não é assim? Então eu vou colocar agora no quadro a notícia produzida por F. e A. e também a entrevista produzida por F. e A. (outros alunos) para depois tentarmos juntar a notícia com a entrevista tá certo? Formar uma nova notícia (Aula 5, Anexo A:106)
- (23) Eles só denunciaram mais aqui não entrevistaram nenhum morador pra falar a respeito do problema tem o lide né no primeiro parágrafo responde até as questões o que onde quando como por que... (Aula 5, Anexo A:106)

No segmento (20), percebe-se a preocupação de AP de, antes de proceder à revisão do texto, retomar informações quanto à orientação para produção de textos. No segmento (21), é enfatizada a finalidade com que o texto é produzido, um dos fatores envolvidos na produção de texto.

Em (22) e (23), AP destaca, respectivamente, os interlocutores e as informações pertinentes a uma das partes da notícia, o lide. Insistindo nos procedimentos que envolvem a produção de texto, AP continua mobilizando as orientações estudadas na formação e no manual, demonstrando que foram

conhecimentos aprendidos e mobilizados em seu fazer pedagógico, e não recitados aleatoriamente quando da orientação para produção.

4.3. A co-participação no ato de mobilizar e transformar conhecimentos

É necessário ressaltar que o compartilhamento de sugestões e reflexões acerca do conhecimento mobilizado na prática da sala de aula gera uma postura reflexiva do sujeito pesquisado e a possibilidade de transformação de seu fazer pedagógico.

Esse compartilhamento neste estudo tornou-se ainda mais produtivo por a pesquisadora ter atuado como formadora no curso do qual a aluna-professora foi cursista. Na co-participação da pesquisadora nas aulas ministradas por AP houve espaço para que AP refletisse sobre sua prática, como atestamos no segmento a seguir:

(24)

já fiz a revisão só que não dessa maneira como nós fizemos ontem de colocar no quadro geralmente eu passo eu tiro cópias de um texto do aluno distribuo com os demais e nós vamos fazendo a leitura e eles vão dizendo onde estão encontrando algum tipo de problema se de estrutura do texto se ortográfico gramatical eles mesmos vão citando e depois nós vamos falando oralmente só que ontem eu senti que foi um trabalho mais efetivo (Sessão Reflexiva I, Anexo C:119)

Nesse segmento (24), atestamos que AP refletiu acerca do seu fazer pedagógico, comparando sua prática de revisão de texto desenvolvida antes e após a co-participação da pesquisadora. Acreditamos que ao criar espaço para que o sujeito pesquisado se perceba como agente mediador do conhecimento na instância da sala de aula, novos conhecimentos são mobilizados, havendo transformação da prática docente.

Nesse sentido, é imprescindível que o pesquisador não seja meramente um detector de problemas, mas um cooperador no processo de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação pretendeu a) Descrever o processo de reconfiguração do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto em um manual para formação docente; e b) Analisar o processo de apropriação do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto por uma aluna-professora em sua prática pedagógica. Considerando estes objetivos e os resultados das análises do manual para formação docente e da atuação do sujeito participante, alguns aspectos merecem ser retomados a título de conclusão deste estudo.

A análise do manual para formação docente (TP3) evidencia a proximidade do referencial teórico sobre texto e produção de texto, produzido na instância acadêmico – científica. Tal proximidade implica uma reconfiguração do conhecimento científico pelo processo de retextualização, com o objetivo de proporcionar a aprendizagem ao leitor–modelo – o professor sem graduação na área específica de língua materna.

Essa reconfiguração ocorre de forma progressiva e sistematizada por recursos didatizantes, materializados em recursos textual-enunciativos e recursos multimodais, que favorecem a interlocução da equipe responsável pela elaboração do manual com o professor em formação, e propicia um diálogo desse professor com os conhecimentos científicos, relacionando-os à prática de sala de aula.

Uma ressalva feita no processo de reconfiguração do objeto de ensino refere-se ao tratamento dado ao texto. A recorrência no manual da expressão *tipo textual*, embora compatível com a perspectiva sociointeracionista de escrita, sinaliza uma confusão em termos terminológicos, dada a convivência com a nomenclatura predominante hoje no estudo sobre gênero textual. Tal aspecto aponta para a necessidade de revisão do manual, tendo em vista a adaptação à tendência predominante dos estudos recentes da área. Essa revisão se faz necessária, dada a

repercussão que a concepção de gênero textual tem tido em estudos recentes e nas diretrizes oficiais para o ensino de língua materna, em particular, para o ensino de produção de texto. Nesse sentido, é imprescindível essa discussão também no contexto de formação inicial e continuada, principalmente para os professores do ensino fundamental I que não têm formação específica na área de língua materna.

Em relação à reconfiguração do conhecimento sobre texto e suas condições de produção, na prática do sujeito pesquisado, os dados evidenciam que a formação do professor constitui um processo de aquisição teórica e metodológica feita concomitantemente a sua prática pedagógica. No caso de AP, evidencia-se o empenho em inovar seu fazer pedagógico de ensino de texto e produção de texto, quando busca mobilizar e reconfigurar em suas aulas os conhecimentos estudados / aprendidos durante a formação continuada, e propostos como inovação para o ensino de língua materna.

A dificuldade percebida nas aulas de AP, quando da oscilação de termos, ao referir-se ao tipo / gênero textual leva-nos a duas hipóteses: a primeira, que consideramos mais plausível, é a da influência da terminologia adotada pelo manual; a segunda hipótese é a de que o material complementar disponibilizado no contexto da formação não lhe pareceu relevante, uma vez que o manual do Programa GESTAR tem caráter mais permanente.

Neste contexto, é relevante afirmar que conhecer propostas de inovação em um período de formação continuada não é suficiente para o docente atualizar e solidificar, em sua prática, terminologias advindas de uma área do conhecimento que lhe é desconhecida.

Evidentemente, não podemos generalizar, afirmando que todos os professores que participaram da formação continuada ou que atuam no Ensino Fundamental I enfrentam tal dificuldade. Entretanto, compartilhando das dificuldades dos alunos-professores no espaço da formação continuada em referência, constatamos a dificuldade da maioria deles em reconfigurar em seu fazer pedagógico

as concepções teóricas estudadas, ou de compatibilizar essas concepções às já solidificadas em sua formação profissional.

Nesse sentido, entendemos que é necessário organizar, no âmbito das políticas públicas de formação docente, um monitoramento temporário das ações de ensino dos participantes, criando canais para que eles tenham assegurado, por um determinado período, um compartilhamento no desenvolvimento da prática de sala de aula.

Quanto ao formador, é importante aperceber-se como mediador dos conhecimentos advindos de diversas instâncias e direcionados a profissionais que necessitam mobilizá-los e transformá-los em sua prática docente. Esses profissionais, professores em formação, não devem ser considerados despreparados ou recitantes de novas concepções teórico-metodológicas. Devem ser concebidos como detentores de conhecimentos diversos, que buscam atualização em concepções que os auxiliem a atualizar sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores – leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

AUTTHIER – REVUEZ, j. *La mise en scène de la communication, dans dès discours de vulgarisation scientifique*. Langue Française. N.º 53. Paris, 1982. p. 34-47.

BATISTA, A. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BEACCO, Jean – Cláudio & MOIRAND, Sophie. *Autour des dies sours de transmission de connaissances*. Langages. nº 117, p. 32-53, mars 1995.

BEAUGRANDE, Robert. A. de. Análise de texto e lingüística aplicada. In: FÁVERO, L. L. & Pascoal, Mara S. Z. (orgs.) *Linguística Textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, 1985.

BENKE, G. *Applied Linguistics: a sciense of culture?* Linguistik online 14, 2/03. Disponível em http://www.linguistik-online.de/14_03/benke.html. Acesso em jul. 2005.

BORDET, Davi. Transposition didactique: une tentative d' éclaircissement. In: *Revue des Sciences économiques et sociales*. Paris. 1997. p.45-52.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTZ, Renato (org.), *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BRONCKART, Jean- Paul. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos*. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean- Paul & GIGER, E. P. *La transposition didactque: historie et perspectives*. Pratiques. Maio: 1998. p. 35-38.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COOK, Vivian. *Obscure Writing*. In: SLA Topics. Disponível em <http://homepage.ntlword.com/vivian.c/writings/shorts/WhatisALL.htm>. Acesso em: jul. 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues. A Teoria e a Prática: questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. São Paulo: *D.E.L.T.A.* 1998. v.14. n.1, p.33-57.

CORDIER-GAUTHIER, Corinni. Lês elements constitutifs du manuel. In: *Étuds de linguistique appliqueé* 125-Paris: Les Belles Lettres, janvier-mars, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWSKY, A. M.; GAVDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. Paraná: Kaygangue, 2005. p.159-177.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GIMENEZ, Telma. Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Línguas: Contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, N. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. N. F. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, p. 2005. 183-201.

Guia Geral de Formação GESTAR. FUNDESCOLA/MEC. Brasília: 2002.

KASANGA, L. *Language use and challenges in a multicultural, multilingual, post-apartheid South África: A view from Applied Linguistics*. Disponível em: <http://www2.univ-reunion.fr/~ageof/text/74c21e88-291.html>. Acesso em jul. 2005.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KEMMIS, Stephen e WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: ZEICHNER, Kenneth, M. e PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-66.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Sistematização Geral (Proposta). 2000. Inédito

MANUAL para Formação do Professor – TP3 Processos de Leitura e Produção de Texto. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR. Brasília: 2002. FUNDESCOLA-MEC.

MARTIN, Robert. *Para entender a lingüística: epistemologia elementar de uma disciplina*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A*, Vol.10 nº 2, São Paulo: PUC, 1994. P. 329-338.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda L. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: 1999. v. 25, n.1.; p. 11-20, jan./ jun.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: *Cartografias do Trabalho Docente* (orgs.), PEREIRA, E. M.; FIORENTINI, Dário e GERALDI, Corinta Maria Grisolia. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 153-181.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

RAFAEL, Edmílson Luiz. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Tese de doutorado pelo IEL – UNICAMP, Campinas, 2001.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins e MARCUSCHI, Luiz Antonio. In: Bentes, A. C. e MUSSALIM, F. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-27.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (orgs). *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Alaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. *Cientistas, Jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ANEXOS

ANEXO A
(Transcrição das aulas)

AULA 1 – ESTUDO DA CARTA

AP - Nós vamos trabalhar sobre é...um... um tipo de texto que nós já estudamos aqui o gênero de carta quem já fez um carta aqui?

AL: Eu

AP - Geralmente vocês fazem carta para quem?

(várias respostas simultâneas)

ALs- Pra minha vó tia

AP - F. faz para a vó dele em São Paulo

(várias respostas simultâneas)

AP - I. escreve as cartas que ela pega envia para o Rio de Janeiro para algum parente no Rio de Janeiro.

AP - Você escreve para sua vó... o Rio de Janeiro

AL- pra minha avó, pra minha tia

AP - Então a carta é um texto que faz com que as pessoas se comuniquem mesmo sem estarem próximas umas das outras. Mas além da carta existe algum outro tipo de texto...

ALs: telefone, celular

AP - Telefone, celular, vocês costumam

AL- faz

AP - fax, o que mais?

AL- Telegrama

AL- orelhão

AP - Telegrama, fax é telefone não é B. orelhão? Vocês costumam usar qual desses meios de comunicação?

(várias respostas simultâneas)

AP - Esses são alguns tipos de meios de comunicação mas no caso se a pessoa estiver num local onde ela não tinha condições de ter um celular se ela não tem um telefone ainda porque vocês sabem que ainda existem algumas regiões do Brasil alguns lugares que é difícil acesso a esses meios de comunicação lá na minha cidade mesmo não adianta a gente ter celular porque não funciona Diga

(xxx)

AP - Pronto o tio de M. também que mora em Aroeiras o celular dele não tem sinal

(xxx)

AP - Então normalmente na vida a gente tem... o celular, o computador, o telefone né, eles não conseguem fazer com nós nos comuniquemos com alguém que estamos precisando falar então o meio mais prático mais antigo qual é?

ALs- Carta

AP - a carta diga

(xxx)

AP - Então muito antigamente quando eles precisavam se comunicar eles utilizavam o pombo correio não é isso? Então a carta é um tipo de texto que estabelece diálogo entre as pessoas que não estão próximas né isso? Podem estar na mesma cidade mas que no momento a pessoa não está podendo se comunicar ou via telefone ou via internet como as pessoas costumam se comunicar atualmente, mas esse tipo de texto a carta é denominado de... é chamado de texto... epistolar . Epístola várias cartas né? Cartas de São Paulo carta aos romanos não é isso? É... então epistolar vem de epístola de carta então a carta é um gênero textual epistolar do tipo epistolar mas além da carta existe também quem escreve bilhete aqui?

AL- Eu

AP - Bilhete também é uma forma de texto epistolar quem pode me citar outro tipo de texto que você se comunique com alguém que está distante de você?

AP - Falamos da carta falamos do bilhete como é que vocês se comunicam também?

AL- Fax

AL- Sedex

AL- Mensagens de celular

AP - O convite se você mandar um convite de uma festinha de aniversário para alguém é um tipo de texto epistolar?

AL- É

AP - Você está se comunicando com alguém que está distante de você? Mesmo morando na mesma rua às vezes você não é... manda um convite por escrito não é um convite oral você vai a casa da pessoa dizer ei vai a minha festa vai ser sábado não é? Quem pode me citar outro? Será que o abaixo assinado que vocês estavam pensando em fazer para a Secretaria de Educação pra providenciar uma pessoa para a sala de leitura é um texto epistolar?

ALs- É

AP - Vocês estavam se comunicando com alguém vocês iam enviar o ofício e justamente com o ofício um abaixo assinado né? Solicitando que a Secretária de Educação providenciasse um funcionário para a sala de leitura. Jóia.

AP - No início eu perguntei se alguém aqui costumava enviar cartas. Felipe enviou disse que enviou para a vó dele, Isabelle escreve cartas que os pais dela recebe... E vocês sabem quais os elementos que formam a carta?

Aluna- O envelope

AP - Antes do envelope, na hora que você vai escrever quais são os elementos?

AL- Cabeçalho

AP - Para escrever esse cabeçalho

AL- Coloca a data

AP - A cidade onde você está e a data não é isso? E depois?

AL- O endereço

AP - Não, cidade

AL- Data

AP - E vai direto ao assunto é?

ALs- Não

AL- Cidade, a data

AP - E depois

ALs- Saudação

AP - Saudação inicial, depois da saudação inicial?

AL- Assunto

AP - Vem o assunto da carta propriamente dita não é? O que você estabelece comunicar aquela pessoa.

Depois que você escreveu tudo o que você queria dizer à pessoa o que você vai fazer?

AL- Fazer uma despedida

AP - Você faz uma despedida não é? Jóia. Então esses são os elementos que compõem uma carta.

Certo? Que tal a gente repetir?

AP/ ALs- Cidade, data, saudações, assunto e a despedida

AP - Ok! Então pessoal é... nós já trabalhamos carta aqui só que a gente ainda não tinha é... sistematizado colocado uma definição do que seria carta. O ano passado quando trabalhamos enviamos pra quem a nossa carta?

ALs- Para o prefeito

AP - Para quem?

ALs- Para o prefeito

AP - Para a prefeita C. B. vocês lembram o assunto que nós trabalhamos nessa carta?

(xxx)

AP - Foi solicitado que vocês observassem os problemas que tinha na rua de cada um não é onde rua que morava e depois todos produziam uma carta destinada a prefeita.

(xxx)

AP - E também depois nós produzimos uma carta para alguém ou alguém de sua família ou um amigo, não é isso? E hoje nós vamos trabalhar isso de forma mais sistematizada vou colocar no quadro certo? E vocês vão escrever a definição de uma carta os elementos de uma carta porque em qualquer momento em que vocês tiverem dúvida vão buscar o caderno

AP... a uma ou mais pessoas que estão distantes de nós quando nós queremos comunicar alguma coisa é um texto pessoal que tem o objetivo de transmitir idéias e notícia por exemplo no caso de Felipe que a vó dele está longe está em São Paulo vai querer contar e dar notícias sobre como está a família dele aqui em Campina Grande né sobre o pai dele a mãe e a irmã também a carta pode ser é carta aberta endereçada a um público ela não tem o objetivo de ser só pessoal de dar notícias para alguém ou transmitir é... (interrupção). Então existe também a carta aberta que é quando você quer comunicar alguma coisa à comunidade em que você está inserido por exemplo quando nós fizemos aqui a campanha da limpeza da escola né é aquela conferência do meio ambiente então nós também poderíamos emitir uma carta aberta para toda a comunidade aqui do Catolé aqui do bairro com relação à limpeza né das ruas a limpeza da cidade ou também quando nós quisermos denunciar alguma coisa por exemplo se aqui na escola estivesse acontecendo alguma coisa errada e um AL quisesse denunciar o que está acontecendo para toda comunidade escolar quisesse avisar os pais comunicar aos pais então existe a carta pessoal quando você escreve para algum amigo para alguma pessoa conhecida sua ou para algum familiar e também existe a carta aberta quando você denunciar alguma coisa ou quando você

quer chamar a comunidade para participar de (interrupção) então uma carta deve conter o nome da cidade em que está a pessoa que escreve a carta e também a data por exemplo se eu fosse mandar uma carta hoje para algum parente meu eu ia escrever Campina Grande 24 de outubro de 2005 deve também conter o nome de quem vai receber a carta e o nome da pessoa deve vir acompanhado de alguma expressão simpática tipo oi por exemplo se fosse escrever para o meu sobrinho Diego oi Diego tudo bem? Ou olá como você está? Ou saudade né? Alguma coisa alguma é saudação simpática transmitir alegria que você está feliz por estar se comunicando com aquela pessoa a carta deve conter o assunto da carta como eu já falei não é e a despedida um beijo tchau é te amo para o meu sobrinho eu colocaria pra ele estou com saudade te amo beijos mil não é e o nome de quem escreveu a carta Maria José E agora a carta vai chegar lá como?

ALs - pelo correio

AP -simplesmente eu boto o papel e mando é?

ALs - não

AP -como é?

AL –compra o selo

AP –como é? compra o selo mas antes de comprar o selo?

AL – o envelope

AP -eu vou comprar o envelope além de comprar o envelope o que eu vou fazer?

AL – preencher

AP -como é que eu vou preencher esse envelope? O lado da frente o lado da abertura eu vou subscrever quem? O remetente o remetente quem é? A pessoa que está mandando a carta então eu vou colocar o remetente Maria José Barbosa de Araújo não é e depois do remetente o que é que precisa?

AL – endereço

AP - o meu endereço não é isso?aí eu viro o envelope vamos escrever atrás o que eu vou colocar no verso?vamos escrever o nome para quem eu estou mandando a carta por exemplo estou citando meu sobrinho vou continuar Diego para Diego Araújo aí vou colocar o endereço dele como vai ser esse endereço? A rua o número da casa o bairro onde ele mora o CEP o que é o CEP Mateus? Quem sabe dizer o que é o CEP? Algumas pessoas falaram CEP a gente já viu isso aqui também Código de Endereçamento Postal que é o número não é por exemplo o da minha rua é...cad rua tem o seu Código de Endereçamento Postal para facilitar a entrega do carteiro quando vai distribuir as cartas então o meu é 58105570 tá certo?

AL – o nome da rua?

AP -nome? a minha é rua Antonio Francisco do Bu (risos) safadinha não é só queria ouvir o meu endereço não é? Gente aí além do Código de Endereçamento Postal nós coloca mos cidade depois da cidade colocamos o estado não é? Como a carta que eu iria mandar para Diego seria para João Pessoa então João Pessoa Paraíba aí depois disso vou fazer o que Salete falou vou selar a carta não é? Pronto depois que você endereça a carta completa o envelope então você leva ao correio né compra o selo e envia a carta

AL – tia o que você colocou ali?

AP -que foi falado dois tipos de carta né que existe pessoal e a carta aberta alguma dúvida gente?

ALs - não

AP -não? Eu vou entregar para vocês uma carta que foi enviada por Y. para sua amiga Marcela depois que nós fizemos a leitura então nós vamos discutir essa carta façam a leitura silenciosa dessa carta de M.

(LEITURA)

AP -quem quer fazer a leitura oral? Isabel que levantou o braço primeiro depois eu peço para outro fazer a leitura

(LEITURA)

AP - gostaram da carta? Alguém aqui costuma escrever uma cartinha assim carinhosa para algum colega que já estudou com

AL – mais ou menos

AP -mais ou menos por quê? Você gosta de escrever pra quem? Antigamente muito antigamente eu recebia umas cartinhas aqui sabe R. antigamente muito antigamente mas agora as cartas só estão sendo enviadas para tia Carla às vezes no dia que eu ia pra o GESTAR no outro dia chovia de carta pra mim agora só tia Carla tem direito a carta

AL – você já recebeu muitas

AP -eu já recebi muitas?

AL – ela é muito velha pra receber carta

AP - muito velha pra receber carta?existe idade pra receber carta l.? Eu nunca soube disso olha se F. manda carta pra avó dele

(XXX)

AP -a carta de Marcela só chegou porque ela preencheu o envelope segundo as normas do correio então leia abaixo o envelope que Marcela preencheu na frente do envelope né ela escreveu o nome dela Marcela Lima o endereço a rua em que morava rua General Bráulio Guimarães no 222 o bairro Parque das Araucárias cidade Rio Branco estado Acre aí o CEP 79900 e tam tam tam que seria o código da rua dela né quando é cidade pequena não tem o número definido como no caso aqui em Campina Grande cada rua de Campina Grande tem um código aqui na rua que eu moro é 570 que completa o código de endereçamento postal com o número mas nas cidades pequenas não então eles completam com 000 por exemplo na minha cidade se eu quero mandar uma carta pra o meu pai ou minha mãe lá em Natuba eu só boto 58410000 porque é o único código lá na cidade como um todo certo?

(XXX)

AP -quem escreveu a carta?

ALS - Marcela

AP -Marcela na carta de Marcela ela seguiu esses elementos que a carta deve conter?

ALS - sim

AP -tem a cidade e a data não tem?

ALS - tem

AP - Tem uma saudação amiga?

ALS _ tem

AP -e o nome não é? O assunto da da carta foi o assunto tratado nessa carta? Ela falou sobre o que?

AL – sobre Marcos

AP -falou que havia recebido uma carta do amigo Marcos mas o que é que Marcos falava pra ela na carta?

AL – do livro

AP -sobre o livro que ele leu e achou interessante ok depois que ela falou do assunto teve despedida?

ALs - teve

AP -qual foi?

ALs - mil beijos

AP -mil beijos e depois do beijo?

AL – o nome dela

AP -escreveu o nome dela assinou a carta ok Marta era uma menina assim tão caprichosa que ainda colocou uma ilustração não é na carta dela então para quem a carta foi enviada?

ALs - Marcela

AP - não

ALs - Yasmim

AP -Yasmim quando é que a carta foi escrita?

ALs - 10 de maio de 2001

AP -onde Marcela mora?

ALs - Rio Branco

AP -na cidade de Rio Branco no Acre e a amiga dela?

ALs - Belo Horizonte

AP -Belo Horizonte Minas Gerais sobre o que Marcela escreveu a gente já conversou né (XXX) o livro O Menino Marrom não é isso? Alguma dúvida? Não? Então vamos responder às questões propostas aí sobre a carta de Marcela para sua amiga Yasmim

(Foi proposto que na aula seguinte os alunos trouxessem envelope, endereço e CEP)

AULA 3 – ESTUDO DA NOTÍCIA

AP - eu gostaria que vocês fizessem a leitura silenciosa depois nós faremos a leitura compartilhada desse texto

AP - que tipo de texto é esse aqui?

ALs - informativo

AP - tipo de texto informativo?

ALs - é

AP - geralmente esses textos informativos nós encontramos onde?

ALs - jornal

AL – revista

AP -jornal esse tipo de texto aqui tem informações não tem tá informando a comunidade mas vocês sabem o nome desse

AL – narrativa?

AP -é uma narrativa B. mas o tipo do texto nós temos é histórias em quadrinhos nós lemos os textos

ALs - jornal

AL – prosa

AP -prosa? é uma prosa não deixa de ser um texto escrito em prosa W. quer falar o que?

AL – jornal

AP -um texto de jornal então um texto jornalístico como nós costumamos falar quais são os tipos de texto que nós encontramos em um jornal vocês sabem?

AL– quadrinhos

AP -no jornal tem quadrinhos mas só quadrinhos?

ALs - não informativos

AP -informativos o que mais?

ALs - narrativos

AP -são textos narrativos mas o nome vocês sabem daqueles que encontramos no jornal? Quando vocês ligam a televisão é para assistir o JPB vocês estão procurando o que?

ALs - informação

ALs - notícia

AP – notícias informações certo? Então esse tipo de texto aqui é um texto jornalístico mas é uma

AL _ informação

AP -o gênero dele é uma

ALs - informação

AL – notícia

AP -notícia como Joyce falou W. também tinha falado anteriormente então esse texto que vocês estão em mãos é um texto jornalístico o gênero dele é notícia porque tem reportagem não é tem

AL – a informação

AP -a informação tá aqui dentro tá dentro da reportagem tá dentro da notícia dentro do editorial certo? Então esse texto é uma notícia vocês sabem onde nós podemos encontrar esse tipo de texto aqui?

ALs - no jornal

AL – revista

AP -jornais revistas

AP -livros? tem alguns livros didáticos que trazem notícias a nível de informação a nível de estudo jornais revista livros didáticos o que mais? Quando vocês foram fazer pesquisa sobre a hidrografia brasileira onde foi que vocês encontraram?

ALs - computador

AP -na internet então você encontra notícias em jornais revistas livros didáticos como alguns comentaram aqui e também na internet ok é esse tipo de texto nós devemos prestar atenção ele é um texto jornalístico esse que nós estamos trabalhando hoje o jornal ele é dividido em cadernos caderno de economia caderno cidade caderno de esportes e cada caderno vem numerado também tem o número do caderno caderno 1 caderno 2 caderno 3 e aqui dentro vai se encontrar diversos tipos de notícias reportagens informações como vocês bem colocaram aqui

(XXX)

AP -tem caderno de Economia

AL – ô tia quando é a notícia é muito importante eles colocam na primeira página

AP - é notícia de capa manchete

(XXX)

AP - aqui já é o caderno 2 página vem o número do caderno vem a página certo? Caderno de cultura ó cultura

AL – tia tem um caderno que fala sobre que é pra procurar emprego

AP -como é o nome desse caderno a gente já estudou aqui o nome desse caderno faz um tempo faz qual foi o caderno que nós estudamos?

AL – esporte

AP -quando a gente quer comprar ou vender alguma coisa um objeto algum animal não é algum imóvel

ALs - classificados

AP -são os classificados compra venda e troca de mercadorias de produtos né se vocês observarem bem na hora que eu fui recortar essa notícia para xerocar pra vocês eu não coloquei o caderno mas é o caderno cidade vocês podem acrescentar essa notícia foi retirada do Jornal da Paraíba do dia 4 é de novembro foi sexta-feira certo? Essa notícia de 2005 esse texto FAMÍLIAS TERÃO DESCONTO NO VALOR DA CONTA DE LUZ esse texto tá falando de uma coisa esse texto aqui tá tratando de que essa notícia?

AL – a Fome Zero

AP -do Programa Fome Zero o que mais?

AL – sobre a CELB

AP -sobre a CELB é uma parceria entre a CELB e o Programa Fome Zero alguém aqui a família de alguém aqui foi cadastrada no Fome Zero? M., F., E., K., I., e I., vocês estavam sabendo dessa parceria entre a CELB e o Programa Fome Zero?

ALs - eu não

AP -não? pois é o Programa Fome Zero juntamente com a CELB é selaram né uma parceria para ajudar as pessoas que são cadastradas no programa Fome Zero para ter uma redução no preço de suas contas de energia vamos ler por parágrafo M. inicie aí o primeiro parágrafo por favor

(Leitura do texto)

AP -obrigada gente vocês perceberam é aqui na organização da notícia na questão da letra vocês percebem alguma coisa?

AL – eu percebi sexta-feira tá escrito (XXX)

AP -não aí foi uma questão de troca de letra na digitação mas a notícia ela é o título dela é formado em letras maiores e o corpo da notícia é colocado em letras de tamanho bem menor ao título certo? Outra coisa esse tipo de texto aqui ele é colocado em como é o nome aqui? Em colunas então a notícia é um texto que é colocado em colunas se vocês pegarem o jornal vocês vão observar que está todo em colunas certo? Todas as notícias e reportagens são escritas em colunas isso é uma característica do texto jornalístico outra coisa a notícia é um tipo de texto é de interesse público de interesse da comunidade tudo que aconteça não pode virar notícia não mas por exemplo quem falou aqui que na rua onde mora o esgoto está a céu aberto? No caso de I. o esgoto da rua da casa dela está a céu aberto vai alguém cair ali sofre um acidente se machuca será que aquele acidente ali vai virar notícia de domínio público?

AL – as pessoas chamam de bueiro

AP -as pessoas chamam de bueiro o bueiro aberto nós tínhamos aqui não é na esquina da escola

AL – fecharam

AP -fecharam depois que mandaram vários ofícios e depois que aconteceu um acidente lá no bairro de Bodocongó que um senhor vinha na bicicleta caiu né e morreu

AL – ô tia em frente a minha casa tem dois aí já cobriu só falta um

AP -só falta cobrir um desses bueiros né pronto então para que um fato se torne notícia ele precisa ser de interesse geral de interesse da comunidade no aí dessa parceria entre a CELB e o Programa Fome Zero é de interesse da comunidade campinense?

ALs - é

AP -é ou não?

ALs - é

AP -é porque vai beneficiar 47 mil pessoas que são cadastradas no Programa Fome Zero eles terão uma redução na sua tarifa de energia elétrica não é isso? Será que se aqui no recreio um colega é botar o pé no meio quando um vem correndo se essa criança cair essa é uma notícia de interesse público?

ALs - não

AP -não então para que uma notícia seja é de interesse público é preciso que pertença a toda comunidade quem pode me citar um exemplo de algo de um fato que seja de interesse público? Ninguém?

AL – tem tantos

AP -então cite um Lucas se tem tantos assim

AL – pavimentação

AP -pavimentação das ruas é de interesse público ?

ALs - é

AP -é então é algo que pode ser noticiado muito bem K. quem mais? Tem exemplo de algo de interesse público para ser noticiado?

AL – o programa Luz Para Todos

AP -o programa Luz Para Todos é de interesse público esse concurso que tá tendo aí tendo chamadas direto na televisão nos jornais escritos né imprensa escrita e falada é para professores do estado é de interesse público? Da comunidade?

ALs - é

AP -é por isso que está sendo noticiado o que mais? Se uma criança sai do CEAI que Deus me livre sofre um acidente aí na frente é vamos supor um carro em alta velocidade não tem nenhuma faixa de pedestre aí nenhum aviso de que é escola né aí na frente e isso é noticiado é de interesse público? Ou não? Ou é só da família da criança atropelada?

ALs - de interesse público

AP -é de interesse público para os outros alunos aqui da escola e toda a comunidade

(XXX)

AP -ela também aceita ela também às vezes ela pode vir com uma fotografia junto nem sempre certo? Mas ela pode vir com uma fotografia também para dar melhores esclarecimentos do que está escrito porque às vezes o escrito chamando mais a atenção da fotografia a notícia é a notícia a estrutura dela é composta por um lide é uma palavra que já está aportuguesada e já escreve inclusive lide é no caso do lide você vai responder a seis perguntinhas toda notícia é composta por um lide certo? Geralmente esse lide você encontra no primeiro parágrafo ou no corpo da notícia se não estiver necessariamente no no primeiro parágrafo você vai encontrar nos outros parágrafos e esse lide você vai responder às perguntas com quem aconteceu o fato? O que aconteceu? Como aconteceu? Quando? Por quê? Cinco falta uma como aconteceu?

AL -já falou

AP - não falei quando onde por que é quem o que e agora presta atenção como aconteceu certo? Então nós vamos é procurar aqui em duplas como vocês estão vocês vão tentar responder a essas perguntas o que é que está sendo noticiado aí?

(XXX)

AP -quem?

ALs - a CELB e o Fome Zero

AP -onde?

AL - em Campina Grande

AP -como?

(XXX)

AP -quando?

AL - no dia 04 de outubro

AP -então qual o maior objetivo da notícia pessoal?

AL - informar

AP - informar é nós já estudamos até a questão é como os textos são escritos na primeira pessoa né eu né sempre usando o verbo na primeira pessoa a notícia é escrita com uma linguagem impessoal e na terceira pessoa então vocês vão procurar em dupla um ajudando o outro responder esse seis pontos que compõem o lide dessa notícia aqui o que foi que aconteceu gente nesta notícia aí?

(XXX)

AP -aí é como não é Rosa?

R – o que aconteceu é a parceria pra haver o desconto

AP -o desconto parceria

(Barulho)

AP -quem quem vai fazer essa parceria?

ALs - CELB

AP –CELB e o Programa Fome Zero onde é que vai acontecer essa parceria?

ALs - Campina Grande

AP –em Campina Grande como vai acontecer essa parceria? Como?

AL –conta de energia

AP –conta de energia como é que vai acontecer?

AL – a conta de luz

AP –a redução da conta de luz quem mais? Como? Esse como aí quem quer me ajudar aqui? Como é que vai acontecer? Eu acho que tem o quem aqui 47000 cadastrados no Programa Fome Zero então 47000 cadastrados como vai acontecer isso? Através de que?

R – através de uma

AL – tarifa de energia

AP –não para haver a redução da tarifa de energia mas como o que é que está acontecendo aqui nesses dois órgãos? Al – uma parceria

AP –uma parceria como? Uma parceria entre a CELB e o Programa Fome Zero quando? Quando?

AL –amanhã de manhã

AP –amanhã? (risos) como é que a gente vai saber esse amanhã aí como é?

AL – tá falando aqui do mês

AP –que mês nós estamos?

ALs - novembro

AP –vocês pra saber o mês olha você pode retornar ao dia em que o jornal o dia 4 desse mês

ALs -novembro

AP –então ainda nesse mês ainda nesse mês está se referindo a que mês?

ALs - novembro

AP - então mês de novembro por que por que vai acontecer essa parceria aqui entre a CELB e o Programa Fome Zero?

(XXX)

AP -sim era isso que tia tinha perguntado antes por que vai haver uma redução no valor da conta de energia elétrica das pessoas beneficiadas pelo Programa Fome Zero o porquê vai beneficiar as pessoas de classe social mais baixa não é?alguém para participar do Programa Zero são famílias que tem o menor poder aquisitivo pessoal além do lide além dessas informações que vocês listaram aqui que é uma parceria que vai acontecer entre a CELB e o Programa Fome Zero aqui na cidade de Campina Grande durante o mês de novembro para beneficiar famílias mais carentes quais as outras informações que vocês puderam extrair dessa notícia? Hein gente quais as outras informações? Todo mundo vai ser beneficiado?

ALs - não

AL – os cadastrados

AP –sim só os cadastrados sim mas esses cadastrados eles tem que consumir de quanto até quanto kilowats de energia?

ALs -até 280

AP -até 280 e 200 o que mais? Alguém aí deu informação deu entrevista tem a fala de alguém aqui além do autor da notícia?

ALs - tem

AP -tem a fala de quem aqui?

AL –José Luis

AP -José Luis quem pode ler a fala dele aí?

(Aluno lê um trecho)

AP -por que você detectou que é a fala dele l.?

AL- porque está entre aspas

AP –porque está entre aspas (leitura de trecho) logo após a aspa né tem hífen José Luis Júnior a gente já sabe que é a fala de alguém muito bem então isso foi o desenvolvimento da notícia normalmente né no primeiro parágrafo nós encontramos o lide só que o lide dessa dessa notícia aqui nós encontramos no primeiro e segundo parágrafos ta certo? O lide não estava apenas no primeiro e outras notícias inclusive é você pode encontrar até no último parágrafo todo o desenvolvimento da notícia você encontra essas informações aqui mas toda notícia ela é composta por o que quem onde como quando por que será que aqui nós somos capazes de escrever uma notícia?

ALs -São

AP –somos

AL- a gente já escreveu

AP –já escrevemos classificados uma nota de classificado

AL– mas no jornalzinho a gente escreveu também

AP –no jornalzinho que nós fizemos no ano passado tem até L. L. subindo na árvore não é L.?

ALs - êêêêê

AP –olha nas cartas que nós escrevemos para o prefeito muitos de vocês colocaram que na rua ou no bairro onde mora há algum tipo de problema certo? Seja esgoto a céu aberto A. falou em que A.? Um problema de ordem da comunidade

AL –lama

AP –então se nós escrevêssemos uma notícia falando de um problema na rua se escrevêssemos o texto viraria notícia?

AL –viraria

AP -que a rua está toda esburacada que o esgoto está correndo a céu aberto é de interesse da comunidade do Catolé?

ALs - é

AP -que tal nós construirmos uma notícia falando dos problemas que há no bairro ou na rua de cada um só que nós vamos fazer em dupla tá certo? Essa primeira notícia nós vamos construir em dupla peguem o caderno

(Barulho)

AP -o que ta acima do título nós chamamos de

AL – manchete

AP –olho da notícia olho é o olho da notícia vai falar sobre o Fome Zero é como se fosse o espião da notícia

AP -problemas que está acontecendo ou na sua rua ou no bairro problemas de esgoto é uma notícia só que a dupla vai escrever lembre-se de um problema existente em sua rua se na rua de um não tiver mas no outro parceiro da dupla deve ter não é? ou bairro em seguida

Produza uma notícia para chamar a atenção das autoridades competentes quem seria essa autoridade competente aqui?

AL –o presidente

AL –o vice

AP -o prefeito o vice vereadores né? Não esqueçam de organizar o lide respondendo às perguntas o que quem quando onde como por que.

AULA 4 – ESTUDO DA ENTREVISTA

AP -é vocês sabem que tipo de texto é esse o gênero do texto? Alguém aqui sabe? Esse texto que nós estamos temos em mãos? Esse texto ele foi retirado dessa revista aqui

AL – Época

AP - da revista Época esse texto quais os tipos de texto que nós já vimos que encontramos em uma revista?

AL informativo

AP - textos informativos mas em que gênero? Esse daí que vocês têm em mãos ninguém nem tem uma mínima idéia? Alguém leia em voz alta pra gente ver leia

(aluna lê o texto)

AP -e agora depois da leitura de I. alguém pode me dizer que tipo de texto é esse?

ALs – informativo

AP -informativo tudo bem ta dando informação sobre um prêmio internacional é dois artistas brasileiros foram indicados para recebe-lo tudo bem nós tivemos essa informação mas um texto onde tem alguém perguntando e alguém respondendo

AL – jornalístico

AP -aqui é um texto jornalístico

AL – diálogo

AP -diálogo há diálogo aqui alguém está perguntando e alguém está respondendo mas além de ser um diálogo que tipo de texto é esse quando eu vou ao médico por exemplo aí o médico senta e começa a questionar o que que você tá sentindo dói aonde

AL – é um questionário

P - tipo um questionário também são perguntas ninguém ainda conseguiu identificar o tipo de texto? se você vai ao médico você faz isso com o médico se alguém vai é alguém da família de vocês quer conseguir um emprego primeira coisa que faz é o que ?

AL – vai atrás

P – sim vai atrás do emprego mas quando chega lá para ser contratado

AL- uma entrevista

AP -uma entrevista muito bem então existem vários tipos de entrevista entrevista de trabalho entrevista quando você vai ao médico quando ele pergunta o que você está sentindo quais os sintomas da doença para ele poder diagnosticar ou solicitar os exames específicos né e existe também a entrevista jornalística que mais encontrada em revistas jornais onde mais?

AL – livros

AP -livros trazem entrevistas também mas a entrevista só tem escrita?

AL – não tem no na rádio

AP -onde F.?

AL – no rádio

AP -no Jornal Nacional será que tem entrevista?

AL – tem

AL – no rádio

AP -no rádio tem entrevista, então a entrevista é um gênero textual basicamente oral principalmente mesmo quando ela é colocada aqui na revista ou no jornal escrito ela também tem a sua função oral porque para o jornalista faz as perguntas faz a entrevista e depois eles têm que transcrever o que a pessoa respondeu na íntegra na íntegra quer dizer da mesma forma que a pessoa respondeu diga

AL – tem a vida da pessoa na entrevista?

AP -você vai perguntar a alguém vai questionar alguém vai falar sobre a vida de alguém hein Rosa ?

R – é

AP -entenderam gente o que é uma entrevista? Entrevista é um tipo de texto que pressupõe a inter - relação entre duas ou mais pessoas por exemplo eu eu faz de conta que eu sou uma pessoa de fora que chega aqui na sala querendo entrevistar vocês então aqui vai ser mais de dois interlocutores mais de duas pessoas eu serei a entrevistadora e vocês serão os entrevistados entrevistadora quem faz as questões quem faz as perguntas e os entrevistados quem responde no caso aqui dessa entrevista que vocês têm em mãos quem é que faz o papel do entrevistador aí?

ALs - revista Época

AP -o repórter né da revista Época e quem é o entrevistado ?

ALs - Carolina Oliveira

AP -Carolina Oliveira né que foi a atriz que protagonizou a minissérie Hoje é dia de Maria diga

AL – porque a gente não faz entrevista aqui na sala?

AP -quando M.?

AL – aqui na aula a senhora faz pergunta e a gente responde

AP –mas agora nós estamos trabalhando pra a gente perceber o grau de entendimento de vocês do que está sendo trabalhado aqui em sala de aula não é verdade? Mas vocês assim já fizeram uma entrevista com alguém?

AL – não

AL – já

AP -quando?

(XXX)

AP -ah foi na propaganda da sala de computador eles foram entrevistados eu já tinha esquecido pessoal e se nós aqui resolvêssemos entrevistar R. agora ?

ALs _ ôba

AP -uma pergunta essa fila aqui uma pergunta pra entrevistar R. alguma coisa sobre a vida de R. faz de conta que nós estamos entrevistando R.

AL – R. você acha que é uma rosa perfumada?

(risos)

R – eu procuro andar bem perfumada

AP -mas assim pergunta da vida dela trabalho

AL – R. desde quando você é professora ?

R – faz dezoito anos que eu sou professora

AL – desde quando você queria desde criança ou alguém influenciou você?

R – não quando eu fui fazer científico ensino médio que tava perto de fazer vestibular foi que eu comecei a pensar só que primeiro só que primeiro eu queria ser professora de matemática porque eu gostava muito de matemática eu era inteligente mesmo em matemática aí quando foi chegando perto do vestibular eu decidi trabalhar com língua portuguesa gostei mais de língua portuguesa aí fiz vestibular pra língua

portuguesa e me formei

AP -aqui esse grupo faça uma pergunta pra R. ninguém esse é o lado dos tímidos não sei se você percebeu esse é o clube do bolinha

R – vocês não querem saber nada sobre mim?

AL – onde a senhora trabalha?

R – eu trabalho dois expedientes pela manhã eu sou professora lá no colégio das Damas fica ali no centro na praça da Bandeira

AL – em frente a Arca Titão não é?

R – pronto de manhã eu trabalho lá e à tarde eu trabalho lá na Secretaria de Educação e tenho aquele encontro com a professora de vocês M. no GESTAR

AL- desde quando vocês trabalham junto?

R – faz três anos vai fazer três anos que a gente tá tendo encontro lá com as professoras inclusive a gente tá terminando agora em dezembro vamos terminar o curso com as professoras o que mais vocês querem Saber? Diga

AL _ a senhora era só inteligente em matemática?

R – não não é que eu fosse inteligente assim na matéria é que eu gostava de fazer as tarefas de matemática gostava mais do que das outras matérias mas quando foi no último ano eu passei a gostar mais de fazer as tarefas de língua portuguesa decidi ser professora de língua portuguesa e não me arrependi gosto muito

AL- qual a que menos gostava?

R - a que eu menos gostava era uma disciplina não sei se vocês vão saber o que é mas é chamada de Química

ALs - eu conheço

R – pronto eu não gostava de Química

AP -bem gente isso aqui que vocês acabaram de fazer com R. é uma entrevista é um tipo de texto desse que está aqui só que esse que nós fizemos aqui foi feito oral se nós quiséssemos transcrever teríamos que gravava o que foi falado aqui as perguntas dos alunos as respostas de R. e depois passava para o papel do mesmo jeito que esse repórter fez aqui com as entrevista de Carolina Oliveira

(os alunos lêem a entrevista representando)

AP -lembram aquela notícia que nós produzimos aqui?AL -lembramos

AP -é hoje nós vamos juntar duas pessoas que morem na mesma rua ou no mesmo bairro tá certo?

Quem mora longe não vai poder fazer junto porque aí não vai ter o mesmo problema comum porque nós vamos elaborar aqui uma proposta de entrevista para fazer com algum morador da rua de vocês tá certo? Por isso que é necessário que sejam pessoas que morem na mesma rua ou no mesmo bairro pode ser o pai outro morador uma tia que sabe contar algum problema existente lá na rua de vocês principalmente que vocês tenham que colocar naquela entrevista certo?

Agora junte-se com um colega para elaborar um roteiro para entrevistar um morador de seu bairro ou sua rua sobre um provável problema existente na sua rua não esqueça de anotar quando você for entrevistar o nome da pessoa que está quem é que foi entrevistado aí na nossa?

AL- Carolina

AP -tem nome não tem?

ALs – tem

AP -a idade de Carolina

AL – 10 anos

AP -e a profissão dela

ALs - atriz

AP -atriz então vocês também vão pesquisar fazer essas três perguntas antes das questões do roteiro

AL – só três?

AP -não três perguntas ao morador por exemplo quem falou aqui de esgoto a céu aberto na rua? Então qual a pergunta que nós poderíamos fazer ao morador dessa rua com relação a esse esgoto? Depois de ter anotado o nome dele a idade a profissão qual seria a primeira pergunta que nós faríamos a ele?

AL – qual a sua reação com o esgoto a céu aberto próximo a sua casa?

AP -anote M. já tem a sua primeira pergunta aí deixa espaço né pra responder qual seria uma segunda pergunta? Ainda com relação ao esgoto mas tem outra também teve AL que falou na questão do ônibus teve uma dupla aliás que falou sobre questão do ônibus que não passa na rua onde mora

(XXX)

AP -esperaí vamos pensar em um problema existente pra elaborar esse roteiro primeiro definimos o problema qual o problema que vamos trabalhar?

AL – qual a reivindicação que você faria ao prefeito?

AP -vá anotando M. suas perguntas tem uma terceira M.? Ainda não logo logo sairá

(os alunos vão elaborando o roteiro)

AP -se nós colocamos as duas perguntas que M. fez com relação aos problemas da rua dele acrescentamos mais duas perguntas ficarão 4 perguntas e todos vocês fariam a entrevista com alguém da rua de vocês

ALs – discordaram

AP -então querem fazer as perguntas de vocês?

AL – eu quero eu também

AP -então vamos lá então primeira coisa o nome do entrevistado olha o que M. está falando fazendo um texto no caso apresentando a pessoa não é? Nome a idade a profissão vou escrever aqui a questão que Ingrid fez porque quem ainda estiver com dúvida sem conseguir escrever as suas vai ter mais ou menos uma idéia por favor vamos ouvir aqui Bruno e Mateus Veríssimo que mudanças vocês desejariam sobre o canal a pavimentação e o esgoto a céu aberto nessa rua? Segundo Há quanto tempo em média há esse problema na rua? Terceiro isso incomoda muito? Por que? Quarto você já foi até a prefeitura tentar se comunicar com prefeito sobre esses problemas?

AP -Evair qual a sua reação ao ver o esgoto a céu aberto ao lado da sua casa ? segundo o que você faria para conseguir que o tapassem? Terceiro que problemas o esgoto causa? Quarto já tentou contato com a rede de esgoto da cidade? Então com a CAGEPA né ? com a companhia de rede de esgotos

AP -presta atenção pra ninguém chegar aqui amanhã dizendo ah tia não deu tempo entrevistar ninguém não ...

AULA 5 - REVISÃO DE TEXTO : NOTÍCIA / ENTREVISTA

AP -vamos fazer a revisão de dois textos produzidos por vocês primeiro a notícia e a entrevista e a partir daí então da notícia e da entrevista nós vamos tentar encaixar a entrevista dentro da notícia e reescrever a notícia com a entrevista tá certo? Encaixando a fala de uma entrevistada é no caso da notícia eu escolhi para fazer a reescritura a revisão a de A. e F. e no caso da entrevista foi escolhida a de F. e Al. porque trata do mesmo assunto o assunto tratado na notícia deles é de um buraco que existe na rua onde A. mora certo? E a entrevista de F. quando ele entrevistou a mãe não foi tua mãe F.? F. entrevistou a mãe que tratou do mesmo assunto da notícia então é na hora de fazer a reescritura da notícia para encaixar bem a notícia que vocês produziram justamente com a entrevista produzida por F. e A. tá certo? Mas só revisando assim o que é uma notícia? O que é uma notícia que nós vimos aqui antes de produzir os textos

AL – informação?

AP -a notícia é um texto que tem a função de

ALs – informação

AP -informar tudo que acontece é notícia?

AL – não

AP -tudo que acontece é notícia?

ALs – não

AP –não

AL só o que interessa à comunidade

AP -exato só vira notícia se for de interesse da comunidade se for de interesse geral é quem lembra de alguma coisa mais sobre a notícia?

(silêncio)

AP -a notícia você informa a gente né? o que mais?

(silêncio)

AP - tem o objetivo de informar a sociedade sobre algum assunto mas só de informar? Nós vimos isso na nossa produção a notícia serve para denunciar também?

AL – serve

AP -serve essa noticia produzida por Felipe e A. é uma denúncia ?

ALs – é

AP -ou não é?

ALs – é

AP - tá denunciando o quê?

ALs - o buraco na rua

AP -buraco e esgoto na rua né que está prejudicando a comunidade e com relação à entrevista quem lembra o que é entrevista? Se eu vou ao médico ser consultada eu faço uma entrevista com ele ou não?

AL – o médico é que faz

AP -o médico é que faz a entrevista comigo F.? Por que o médico é que faz entrevista comigo?

AL – porque ele faz pergunta

AP -porque ele vai perguntar o que eu estou sentindo quais os sintomas é

(XXX)

AP -como? Se eu tomei algum medicamento pra me curar não é isso? Então existem vários tipos de entrevista a entrevista jornalística que foi o tipo que nós trabalhamos aqui em sala de aula existe a entrevista médica pronto ontem o texto de português foi uma entrevista que nós fizemos a leitura jóia quem mais lembra o que é uma entrevista? A entrevista é um texto interativo entre duas ou mais pessoas existe o entrevistador e existe o entrevistado ou entrevistados não é assim? então eu vou colocar agora no quadro a notícia produzida por F. e A. e também a entrevista produzida por F. e A. para depois tentarmos juntar a notícia com a entrevista ta certo? Formar uma nova notícia

AP -pessoal quando nós revisamos um texto é nós observamos o que?

AL – os erros

AP -erros ou problemas não é?que nós podemos encontrar no texto não é? Notícia quem quer ler pra mim? W. levantou primeiro

AL – Esgoto aberto no bairro do Catolé na rua professora Maria José de Lira há um esgoto aberto os moradores querem que a CAGEPA feche porque é perigoso e calce a rua o esgoto tem a sua maior parte aberta e corre o perigo de alguém cair além de ser mal cheiroso as pessoas daquela rua se queixam do esgoto e querem que seja coberto o problema

(XXX)

AP -então aqui na entre é naquela entrevista que nós é trabalhamos aqui que falava do problema do acordo né feito entre o Bolsa Família e a CELB nós vimos que lá há a fala de uma pessoa não é José Luis Júnior que é o coordenador do programa Bolsa Família ou Fome Zero aqui em Campina Grande e aqui nessa notícia elaborada por A. e F. ta faltando a fala de alguém não está?

AL – tá

AP -eles só denunciaram mas aqui eles não entrevistaram nenhum morador pra falar a respeito do problema tem o lide né no primeiro parágrafo responde até às questões o que onde quando como por que diga

(XXX)

AP -certo aí depois dessa notícia foi solicitada nós trabalhamos aqui a entrevista lembram qual foi a entrevista trabalhada aqui?

ALs - não

P- Vocês têm no caderno

AL – eu esqueci

P –então dá uma olhadinha

ALs - Maria cai nas graças dos americanos

AP -como?

ALs - Maria cai nas graças dos americanos

P –nome da da entrevistada

ALs - Carolina Oliveira

AP -Carolina Oliveira

AP -então nós lemos e discutimos a entrevista de Carolina Oliveira aqui a atriz como é o nome Paulo?

AL – Hoje é dia de Maria

AP - Hoje é dia de Maria e depois que nós trabalhamos essa entrevista foi solicitado que vocês é produzissem elaborassem um roteiro de entrevista em dupla não foi assim?

AL – ô tia mas não foi com ela não foi Douglas Silva

AP -mas a entrevistada foi ela Douglas Silva foi citado na entrevista certo? Mas quem falou aí entre aspas tem a fala de Carolina não é? Então foi solicitado que vocês elaborassem um roteiro de entrevista pra fazer com algum morador da rua e no caso aqui eu destaquei a de Felipe e Alessandro porque essa daqui tem tudo a ver com a notícia que foi produzida por A. e A. é no caso da entrevista F. entrevistou a sua mãe não foi F.? Então o senhor concorda em fechar o esgoto que tem em nossa rua F. pensou em entrevistar o pai não foi assim?

(XXX)

AP -sim porque traz muitas doenças faz quanto tempo que esse esgoto está aberto? Esse esgoto está aberto há dois anos você nunca foi atrás de alguém para cuidar disso?

AL – tia faltou ali o n no nunca e o acento em alguém

AP -faltou o que Marcone?

AL – o n no nunca e o acento em alguém

AP -e está também

AL – e fechar

AP -fechar qual o problema de fechar?

ALs - tira o i

AP -presta atenção a pergunta e presta atenção é porque eu não coloquei o nome da pessoa mas quem respondeu foi uma senhora não é mas olha esse senhor aqui

AL – o senhor a senhora

AP -a entrevistada foi C. vou botar aqui a entrevistada foi C. tem algum problema aqui nessa primeira pergunta?

AL – tem fecha as aspas

P - mas a na estrutura da pergunta e da resposta?

AL- letra maiúscula

AP -ah outro probleminha aqui letra maiúscula certo a senhora concorda em fechar o esgoto que tem em nossa rua a céu aberto?

AL – sim

AP -sim porque traz muita olha porque traz muita doenças

AL – falta o s

AP -ta faltando pluralizar muitas

AL – ô tia mai aqui é com z

AP -traz é com z ? quem acha que é com z ou com s?

AL – com z

AP -com z porque ta fazendo o que?

AL – estado

AP -mas existe trás assim?

AL – existe

AP -por causa de que nós vimos também

AL – tá atrás

AP -porque estamos nos referindo a algo que está atrás jóia

(XXX)

AP - sim porque traz muitas doenças a segunda questão faz quanto tempo que esse esgoto está aberto ?

AL – este

AP -é este mesmo? Porque tá bem

AL – é esse

AP - não é Rosa?

R – se ele estiver perto do esgoto é este

AP –mas na hora que estava entrevistando ele tava em casa

R – esse

AP -porque F. não levou sua mãe pra perguntar pertinho do esgoto ou foi em casa? Então é esse e aqui ta faltando o que?

ALs - as aspas

AP -você nunca foi atrás de alguém para cuidar disso? Quem acha que atrás é com s e tem acento ou o atrás aqui ta correto?

AL – tem acento ta correto

AP -de alguém pra cuidar para cuidar disso a resposta eu já fui atrás de alguém para fechar o esgoto mas não ligaram ok e vocês tem algum problema ortográfico também na notícia? Esgoto aberto é nós vimos aqui que o título da notícia é numa letra maior de destaque não é? Esgoto aberto no bairro do Catolé pra chamar a atenção

AL – de oito palavras abaixo

AP -tem que ter de oito palavras abaixo

(XXX)

AP -então na rua professora Maria José de Lira há um esgoto aberto os moradores querem que a CAGEPA feche porque é perigoso aqui essa vírgula e esse e aí

AL – um ponto e o e

AP -mas tem que ter o ponto?

(XXX)

AP -veja bem L. na rua professora Maria José de Lira há um esgoto aberto

AL – tem uma vírgula aí

P –moradores querem que a CAGEPA feche porque é perigoso e calce a rua aí essa vírgula aqui é necessária?

ALs - não

AP -não há necessidade dessa vírgula então vamos retirar

(XXX)

AP - o esgoto tem sua maior parte aberto e corre o risco de alguém cair além de ser mal cheiroso tem algum problema aí?

AL – não

AP –hein gente nesse parágrafo?

(questionamento de um aluno)

AP -olha aí o questionamento de B. o esgoto tem presta atenção o esgoto tem sua maior parte aberto

AL – é aberta

AP -acha que é aberta B. por quê?

AL- era pra tirar a parte

AP -por conta da parte aberta e corre perigo de alguém cair além de ser mal cheiroso as pessoas daquela rua se queixam do esgoto e querem que ele esteja totalmente coberto o problema é só o esgoto vejam bem o problema é só o esgoto a rua de lá não é pavimentada e tem algum buraco prejudicando a passagem dos carros e com risco de acidente eu acho que está faltando uma palavrinha aqui

ALs– não

AP -não? Então como é que vai ficar l.?

AL – o problema não é só esgoto

AP -o problema não é só o esgoto a rua de lá não é pavimentada e tem alguns buracos prejudicando a passagem dos carros e com risco de acidente ta ok agora?

ALs - tá

AP -nós vamos agora reescrever essa mesma notícia só que agora vamos acrescentar a esta notícia a fala da moradora da rua faz de conta que A. e F. quando foram fazer é andar observar o esgoto ele entrevistou dona C. e na hora que eles foram publicar a notícia já entrou a fala dela certo? Então como ficaria aqui onde ficaria a fala da entrevistada primeiro a gente vai mostrar o problema o que está acontecendo aonde está acontecendo aqui no lide né então a fala dela vai ter que é aparecer no

desenvolvimento da notícia copiaremos o primeiro parágrafo normalmente aí no segundo parágrafo diz o seguinte o esgoto tem sua maior parte aberta e corre perigo de alguém cair além de ser mal cheiroso as pessoas daquela rua se queixam do esgoto e querem que esse seja totalmente coberto aqui procurem uma fala aqui de dona C. que nós possamos acrescentar

AL – esse esgoto está aberto há dois anos

AP -esse esgoto está aberto há dois anos certo

AL- a terceira

AP -pode ser também a terceira mas como?

AL – é tia pode

AP -e isso aqui vocês acham que ela a fala dela dizendo aqui a senhora concorda em fechar o esgoto que tem na sua rua a céu aberto? Sim aí ela diz mais ó porque traz muitas doenças vocês acham que não é importante colocar essa fala dela não?

AL - é

AP -eu acho

AL – as três

AP -as três? Porque essa daqui então como nós encaixaríamos aqui? Gente todo mundo prestando atenção tentando encaixar as respostas da entrevista de dona C. na notícia

(algumas propostas de alunos)

AP -podemos encaixar as três respostas dela mas vamos ver onde vai ficar melhor segundo I. no primeiro parágrafo não dá para encaixar nenhuma das falas de dona C. e depois?

AL o segundo aí botava esse eu acho

AP -o esgoto tem sua maior parte aberta e corre o perigo de alguém cair além de ser mal cheiroso antes do terceiro no caso colocaria esse esgoto está aberto há dois anos aí como é que nós acrescentaríamos isso pra dizer que é a fala dela?

AL – assim eu acharia que na minha opinião antes do terceiro parágrafo colocaria essa fala dela depois

AP -como ficaria ? leia leia pra gente como ficaria gente presta atenção se vocês concordam com I.

AL – na rua professora Maria José Esgoto a céu aberto no bairro do Catolé na rua professora Maria José de Lira há um esgoto aberto os moradores pedem que a CAGEPA feche porque é perigoso e calce a rua aí botava aqui aí fazia a mesma pergunta

AP -na notícia fazer a pergunta?

AL – não botava a resposta já

AP -você diz colocar a fala da entrevistada na notícia

AL – aí botava esse esgoto está aberto há dois anos aí depois pulava aí fazia

AP -mas como é que eu vou dizer aqui que é a fala de dona C. como é que eu vou colocar no texto ?

AL – o nome dela

AP -o nome dela? Parêntese ponto na notícia como é que faz

(XXX)

AP - mas na notícia vocês acham que vai ficar melhor usar aspas ou travessão

AL - travessão

AP -e ela ta falando é dialogando com o leitor dela

ALs - aspas

AP -então nós vamos usar aspas aí l. eu quero chamar atenção aqui também que nós devemos colocar CAGEPA porque se for uma pessoa que venha de fora que seja de fora de Campina Grande não saber o que significa CAGEPA então sempre quando nós usarmos uma sigla assim nós temos que explicar o que é certo?

AL –Companhia de esgoto da Paraíba

AP -Companhia em tão nós vamos abrir um parêntese pra explicar o que significa CAGEPA como B. colocou Companhia de Água e Esgoto da Paraíba só l. falou onde deveria ser colocada uma fala vocês não disseram se concordavam se discordavam

(XXX)

AP -então onde você acha que deveria ser colocado B.?

(XXX)

P –depois do segundo parêntese segundo parágrafo aí seria um parágrafo ou seria dentro desse segundo parágrafo?

AL-- incompreensível

P –depois dele? O esgoto tem sua maior parte aberta e corre perigo de alguém cair além de ser mal cheiroso e aí como é que nós vamos fazer?

AL- tia e se botasse assim esse esgoto está aberto há dois anos aí depois começava ele

AL – esse esgoto está aberto há dois anos entre parêntese

AP -entre parêntese? Mas eu quero colocar a fala da entrevistada eu não posso colocar um parêntese aqui

ALs - bota aspas tia

AP -nós temos que escrever a fala dela na íntegra nós poderemos suprimir aqui o se não é?

AL – ô tia usa entre aspas

AP -sim eu sei que vamos colocar entre aspas mas eu quero encontrar um lugar aqui pra nós colocarmos

AL – tia V. disse

AP –diga V.

AL- esse esgoto está aberto há dois anos e tem a sua maior parte aberta e corre perigo de alguém cair além de ser mal cheiroso

AP -ficava melhor? Mas como é que a gente vai dizer que foi dona C. que falou isso?

AL – colocar entre aspas

AP -sim mas colocar só entre aspas sem indicar quem escreveu? Não não posso porque senão o leitor quando procurar a notícia ele precisa saber de quem é aquela fala na notícia se ta entre aspas ele vai saber que não foi do autor da notícia do jornalista né então quem falou ali? Diga B.

(XXX)

AP -diretamente C.? Deixa eu ver aqui a notícia que nós trabalhamos pra ver se tem direto é famílias terão desconto no valor da conta de luz vão prestando atenção onde é que está a fala de algum entrevistado aqui o Programa Fome Zero de Campina Grande e a CELB - Companhia Energética da Borborema irão formalizar ainda neste mês uma parceria que vai beneficiar cerca de 47 mil cadastrados nos programas sociais do governo federal segundo o coordenador do Fome Zero no município segundo vejam bem ele ta quem escreveu a notícia Ana Claudia Barros ela já está dizendo que aqui não é mais fala dela ela usou o seguinte termo segundo o coordenador do Fome Zero no município vice prefeito José Luis Júnior com a parceria os inscritos nesse programa terão direito a uma diminuição no valor da tarifa de energia elétrica a medida será válida para as contas de energia cujo consumo seja de uma variação entre 80 e 220 kilowats aí abre aspas será o benefício da tarifa social declarou quem foi que declarou isso entre aspas?

AL – o entrevistado

AP -o entrevistado quem foi o entrevistado aqui? Foi citado o nome dele no texto nós vamos precisar citar o nome de dona C. também

AL – tia segundo dona C. disse que o esgoto está aberto há dois anos

AP -jóia agora vamos ver na rua professora Maria José de Lira há um esgoto

(A gravação da aula não foi concluída)

AULA 6 –PRODUÇÃO DA NOTÍCIA

AP -ontem nós é fizemos a revisão de uma notícia e de uma é entrevista então nós inserimos fala da entrevistada dentro da notícia que foi elaborada por F. e A. e hoje é nós vamos produzir uma notícia a partir de uma das entrevistas que foi elaborada por nossos alunos da sala mais precisamente por R. R. entrevistou a mãe dela dona E. S. L. né idade 34 anos profissão doméstica então na sua entrevista R. elaborou 04 perguntas primeiro: qual o problema que há em sua rua? e a entrevistada respondeu falta policiamento na rua 2 – Há quanto tempo existe esse problema? Ela colocou que há dois anos há esse problema de falta de policiamento na rua 3 – quais os transtornos que esse problema causa aos moradores da rua? Porque tem muita bandidagem na rua muito ladrão muito assalto e muito maconheiro eu mesma fui assaltada bem pertinho da casa roubaram meu celular do meu bolso em plena luz do dia 4 – você já procurou falar com o prefeito para resolver esse problema? Não ainda não procurei o prefeito mas vou procurar porque é um absurdo a falta de segurança no bairro onde eu moro eu acho que é dever da prefeitura tomar uma atitude para resolver o problema

ALs – (alunos contam fatos ocorridos no bairro)

AP -então gente ta combinado assim? Então essa notícia de hoje vai tratar de que assunto? A notícia que vocês vão produzir? a entrevista que Rosângela fez com sua mãe trata de quê?

AL – assalto

AL – de segurança

AP -assalto e segurança nas ruas essa insegurança é causada pelo o que? Falta de quê?

AL – de policiamento

AP -falta de policiamento nas ruas falta de segurança ok então nós vamos formarmos duplas novamente para elaborarmos uma notícia só que na notícia de hoje nós vamos inserir a fala da entrevistada de dona E. tá certo ? como nós fizemos na revisão ontem no quadro não eu não vou dar opinião não vou fazer uma revisão rápida nós já produzimos notícia ontem fizemos uma revisão então a notícia é um texto o quê?

AL – informativo

AP -a notícia é um texto sim informativo mas onde é que elas estão?

ALs - nos jornais revistas

AP -jornais revistas rádio televisão então a notícia é um texto jornalístico ela é um texto é onde é noticiado um fato que aconteceu de verdade um fato verídico um fato que seja de interesse público é quem consegue como é que é? lembrar é a estrutura da notícia? Como é que ela é organizada o título dela como é que é?

AL – o título é com letra maior

AP -o título dela é em letras maiores destacando o que mais B.?

(XXX)

AP -colunas se for texto jornalístico como nós vimos o de ontem

AL - na internet

AP -mas na internet o texto já não em colunas é um texto como outro texto qualquer o que mais vocês lembram da notícia ? a notícia tem um primeiro parágrafo geralmente deve conter o lide respondendo a

que perguntas? O que

AL – quem onde o que quando como por quê

AP -então o lide da notícia geralmente é encontrado no primeiro parágrafo mas às vezes nós encontramos também algumas dessas perguntas no segundo parágrafo é formado por três perguntas o que quem onde quando como e por que nessa notícia de hoje quem sugere já um título pra sua notícia qual a dupla que sugere já um título

AL – assaltos e falta de policiamento

AP -assaltos e falta de policiamento diga l.

AL – insegurança

AP -insegurança onde?

AL – no bairro

AP -insegurança no bairro do Catolé assaltos nas ruas ok

(os alunos produziram os textos em duplas)

ANEXO B
(Gêneros Textuais trabalhados por AP)

FOME ZERO

Famílias terão desconto no valor da conta de luz

● ANA CLÁUDIA PAPES

O Programa Fome Zero de Campina Grande e a Celb (Companhia Energética da Borborema), irão formalizar, ainda neste mês, uma parceria que vai beneficiar cerca de 47 mil cadastrados nos programas sociais do governo federal.

Segundo o coordenador do Fome Zero no município, vice-prefeito José Luiz Júnior, com a parceria, os inscritos nesses programas terão direito a uma redução no valor das suas tarifas de energia elétrica. A medida será válida para as contas de energia cujo consumo tenha uma variação entre 80 e 220 quilowatts/hora. "Será o benefício da tarifa social", declarou.

Para ter direito ao benefício do desconto no valor da conta de energia elétrica, os cadastrados nos programas do Fome Zero deverão procura-

rar uma das agências da Celb para fazer sua inscrição.

Na ocasião, deverá ser apresentado o documento contendo o número da inscrição social (NIS), que comprova e identifica sua inscrição no programa Fome Zero, além de uma conta de energia elétrica. "Isso será necessário para comprovar que a pessoa realmente está inscrita num dos programas e, dessa forma, terá direito ao benefício", disse José Luiz.

A assessoria de imprensa da Celb informou que, tão logo a Companhia receba oficialmente o comunicado sobre o benefício, os cadastrados poderão procurar uma de suas agências. O atendimento será feito de segunda a sexta-feira no horário comercial. Os cadastrados poderão se dirigir à Coordenação do Programa Fome Zero, localizada na rua Nilo Peçanha, 415, bairro da Prata.

EMMY

Maria cai nas graças dos americanos

Carolina Oliveira, de 10 anos, a atriz de *Hoje é Dia de Maria*, foi indicada, na semana passada, ao Emmy Internacional de melhor atriz. O prêmio será entregue no próximo mês, em Nova York. A série tam-



CAROLINA
Escolhida por
um júri de 500
pessoas para
concorrer
ao Emmy

Produção TV Globo

bém foi indicada ao prêmio de melhor minissérie, e Douglas Silva, de *Cidade dos Homens*, para melhor ator de série dramática. Na quarta-feira, depois da escola, da natação e da aula de balé, Carolina, que vive com a família em São José dos Campos, São Paulo, falou a *ÉPOCA*.

ÉPOCA – Quem lhe deu a notícia?

Carolina Oliveira – Eu estava vendo um filme com meus pais quando as pessoas começaram a falar sem parar. Tinha dado no *Jornal Nacional*. Fiquei bem feliz.

ÉPOCA – Sua rotina mudou muito depois da minissérie?

Carolina – Não muito, só que as pessoas me reconhecem na rua. Além disso, agora eu posso comprar livros, ir ao cinema, ao teatro.

ÉPOCA – Como começou essa história de ser atriz?

Carolina – Eu pedi para a minha mãe fazer um book. Aí, ela disse: e se não der certo? Essas coisas são difíceis... E eu disse: se não der certo, eu fico com as fotos.

ÉPOCA – Então você sempre quis ser atriz?

Carolina – Não. Na verdade eu só queria ter as fotos mesmo (*tisos*).

ANEXO C
(Sessões reflexivas)

SESSÃO REFLEXIVA I

P -veja bem você trabalhou alguns gêneros textuais com alunos agora nesse semestre né trabalhou a notícia a entrevista que conhecimentos você acha que utilizou para organizar esse trabalho com os gêneros?

AP -trabalhei conhecimentos que eu já tenho de mundo né

P -por exemplo

AP - já foi trabalhado notícia no caso entrevista também me apeguei muito ao trabalho do GESTAR né foi trabalhado o ano passado me deu muito suporte pra esse trabalho que eu desenvolvi agora também é alguns livro não é cada vez que eu me propunha a trabalhar uma um gênero desse eu parava sentava e estudava um poço do tema mas o que me deu suporte mesmo foi o GESTAR

P - aí veja bem no GESTAR o que nós trabalhamos foi a teoria não é você se organizou com essa teoria e a partir dela você montou as aulas montou o trabalho

AP -isso

P -mas você falou no conhecimento de mundo também não é?

AP -conhecimento de mundo também porque você tem do dia a dia você lê jornais você lê revista e isso já traz um certo conhecimento pra quando você vai aplicar em sala de aula você já ter esse suporte

P - e esse conhecimento de mundo daria pra você dizer que conhecimento é esse? Explicar mais ou menos quais são esses conhecimentos de mundo? Então veja quais foram os conhecimentos de mundo que você precisou trazer pra sala de aula pra juntar com os conhecimentos que você apreendeu no GESTAR nos livros que você citou e juntando esses conhecimentos você conseguir montar a sua aula?

AP - bem partindo da teoria né também do que eu já conhecia lendo as entrevistas em revistas jornais assim com notícias eu pude já ter uma idéia de como eram esses textos e trazer para aplicar em sala de aula houve uma junção então do que eu já conhecia sobre esses textos e também com o que eu pude apreender é na teoria colocada por esses livros

P -e o que você conhecia desses textos ?

AP -conhecia a notícia é que a notícia era um texto formado em colunas isso aqui é informações gerais mais gerais né que tem um título que destaca mas eu não conhecia a questão do lide eu vim conhecer bem nesse estudo que eu fiz é no GESTAR né e também nesses livros sabia que era um texto informativo que era um texto é de um fato que realmente aconteceu isso que eu conhecia

P -certo aí veja bem é nós propusemos a revisão do texto com os alunos eles produziram a notícia produziram a entrevista e depois propusemos que fosse feita a revisão para uma nova produção é que contribuição você acha que essa revisão trouxe pra que os alunos pudessem melhorar na produção deles?

AP - eu acho que foi grande né a importância porque a partir do momento em que nós colocamos no quadro a notícia é produzida por eles assim como a entrevista nós fizemos todo aquele aquela releitura e eles foram observando passo a passo porque antes quando eu citei quando eu expliquei quando nós vimos o a teoria do que seria a notícia e a entrevista eu acho que ainda ficou um pouco vago mas a partir da revisão ficou mais organizado na cabecinha deles

P -você já tinha trabalhado após a produção de texto você já tinha feito algum trabalho de revisão?

AP -do texto?

P – de qualquer outro texto que você tenha trabalhado já tinha feito revisão?

AP - já fiz a revisão só que não dessa maneira como nós fizemos ontem de colocar no quadro geralmente eu passo eu tiro cópias de um texto do AL distribuo com os demais e nós vamos fazendo a leitura e eles vão dizendo onde estão encontrando algum tipo de problema se de estrutura do texto se ortográfico gramatical eles mesmos vão citando e depois nós vamos falando oralmente só que ontem eu senti que foi um trabalho mais efetivo

P -por que ?

AP -porque ali eles estavam visualizando o texto de uma forma geral e quando está na folhinha eu pude perceber coma revisão de ontem que na folhinha alguém pode ta voando não ta prestando atenção naquele momento e o texto no quadro chama mais atenção da turma.

SESSÃO REFLEXIVA II

P - Bem Maria José quando você trabalhou a carta com os alunos na proposta de trabalho aqui na primeira fala você colocou que iria trabalhar um tipo de texto que já tinha sido estudado que era o gênero carta qual é a distinção que você faz entre tipo de texto e gênero a que você quis se referir quando falava tipo de texto e quando falava do gênero carta?

AP - Tipo de texto eu me referi a texto epistolar né que existe a carta o convite e outros tipos do texto epistolar e o gênero carta porque quando eu trabalhei anteriormente eu não nomeei não disse que seria texto epistolar nem que seria um gênero do texto carta falei simplesmente a terminologia texto o texto que nós vamos trabalhar hoje é carta e nessa aula aqui eu fiz essa distinção eu sistematizei no caso.

P - O que seria sistematizar?

AP - É seria nomear o tipo de texto? Seria o texto que nós trabalharíamos na nessa aula seria a carta o ti aliás seria o texto epistolar e o gênero seria a carta

P - E qual é a distinção que você faz entre tipo e gênero?

(houve insegurança de Ap e a pergunta foi repetida)

P - Então qual é a diferença que você faz quando você utiliza tipo de texto e quando você utiliza gênero de carta?

AP - Porque existem vários tipos de texto e diversos portadores textuais e quando preparei essa aula pensei assim existem vários tipos de texto mas eu tenho que chamar a atenção para os alunos o gênero que nós vamos estudar que num tipo de texto por exemplo o epistolar que foi o que nós estudamos existem é o gênero carta o gênero convite o bilhete e assim sucessivamente.

P - Então carta bilhete convite são gêneros e o que seriam tipos?

AP - (risos)

P - Fique à vontade

AP - São os diversos portadores de textos?

P - Portadores né? Agora veja bem é essas duas terminologias tipo de texto e gênero você lembra de onde você obteve essas duas terminologias?

AP - sim numa aula do GESTAR que foi trabalhado os tipos de texto e os gêneros de texto e eu percebi dessa forma

P - Hum

AP - o que seria tipo e o que seria gênero

P - Certo aí veja bem você lembra que nós trabalhamos dois quadros e é com vários gêneros s lá nós colocávamos que havia gêneros textuais que seriam é a materialização dos textos na esfera social não é? Então aí quando você falou em carta em bilhete é a materialização de um texto não é? Agora nesses textos aí nós vamos perceber o que uma tipologia que é a tipologia do narrar do descrever do argumentar então a gente pode dizer que dentro dos gêneros inerente é digamos assim é em cada gênero textual nós temos uma tipologia então por exemplo quando você falou da notícia não é há um momento em que você os alunos você questiona aos alunos aqui eu gostaria que é que tipo de texto é esse aqui você estava com uma notícia e os alunos responderam informativo tipo de texto informativo? Você disse eles disseram é geralmente esses textos informativos nó encontramos onde? E aí você foi caminhando sempre perguntando que tipo de texto era os alunos respondiam informativo ou narrativo mas você só aceitou a resposta quando eles disseram que era um gênero não é quando uma aluna disse que era uma notícia aí sim você aceitou que era um gênero notícia não é então me parece que você está fazendo essa confusão entre o gênero e o tipo né?

AP - não ficou bem definido

P - então nesse caso como que a gente poderia agora em relação á notícia trabalhar a noção de gênero e a noção de tipo?

(silêncio)

AP - Então a notícia é um texto que vai se materializar em que esfera da sociedade?

(silêncio)

P -É um texto jornalístico não é então nessa esfera do do jornal

AP -narração

P -esse texto se materializa então vai trazer informação aí ele vai ter uma tipologia não é na a notícia vai se materializar através de que tipologia? Aí vai ser a informação e a narração porque aí na notícia nós temos uma narração não é um fato que é narrado

AP -Ficou claro a questão da narrativa

P -isso

AP -Eu percebia bem como se fosse uma coisa diferente mas a carta é um texto narrativo a notícia é uma narrativa só que eu não tava fazendo essa ligação

P - Certo aí no caso essa ligação ela não foi feita mesmo lá na formação você não conseguiu perceber?

AP - Não até que percebi Rosa é tanto que na hora eu ah disse agora eu sei diferenciar o que é tipo de texto gênero de texto devido à formação só que na hora que eu preparei a aula na hora que tava aplicando essa aula não veio

P -não atentou

AP -Não

P - Você consultou o manual quando preparou essa aula? O manual que foi o TP3 que trabalha com as condições de de produção de texto que você deve observar para quem escreve com que objetivo lembra? Você consultou o manual ao preparar essas aulas?

AP -Consultei consultei peguei alguma é parte dela também inclusive a carta que eu utilizei pra trabalhar com os ALs foi uma cópia do material só que eu não atentei para o fato de chamar a atenção deles que era um tipo de texto narrativo

P - Quais foram os volumes os manuais que você

AP -o 3 e o 5

P -o 5 que trabalha lá com a notícia e com a reportagem

AP -Isso 3 e 5

P -Veja bem quando você estava trabalhando a carta em um determinado momento você colocou pra turma que já tinha trabalhado carta com eles no ano anterior já que você acompanha acompanhou a turma da primeira a quarta série você disse que tinha trabalhado carta já só que não tinha sistematizado eu gostaria que você explicasse como foi feito o trabalho com a carta e o que seria agora essa sistematização .

AP -bem no ano de 2004 quando estávamos trabalhando o campo de estudo Cidadania é os alunos começaram a reclamar do lixo que havia nas ruas onde moravam então nós é discutimos porque não procurar uma solução com os poderes públicos e resolvemos fazer uma carta para a então prefeita Cozete Barbosa só que eu não sistematizei no sentido de não colo não dar uma definição pra eles um conceito do que seria carta eu só coloquei é que uma carta deve ter a data né a cidade data saudação inicial o corpo da carta que vai tratar do assunto que nós queremos falar e a saudação final mas eu não tinha dado o conceito de que era um gênero textual tipo carta é o gênero do tipo epistolar que também do mesmo gênero da carta existe do mesmo tipo da carta existe o bilhete o convite etc

P -E quando você trabalhou com os alunos você falou aí na no cabeçalho no na saudação é nas aulas em que você trabalhou carta você insistiu muito nessa estrutura da carta é por que? Qual a importância que você dá em frisar várias vezes como você colocou pra o aluno a estrutura da carta assim como você colocou a estrutura da notícia sempre lembrando ao aluno que deveria seguir aquela estrutura qual a importância que você vê de estar sempre alertando o aluno pra essa estrutura?

AP -Pra eles perceberem que cada tipo de texto tem uma estrutura diferente a História de Quadrinhos tem a sua estrutura própria a carta tem a estrutura própria o bilhete a notícia e isso vai muito do tipo de texto que nós estamos trabalhando

P -E você acha que orientando o aluno pra que ele observe sempre a estrutura do texto vai facilitar lá na escrita dele ?

AP -Sim

P -Não seria como apenas eles preencherem um espaço um formulário?

AP -Não eu percebo que é você dando a estrutura de cada tipo de texto de forma adequada ele vai melhorar a sua construção de texto né a sua produção

ANEXO D
(Unidade 2 do TP3)

Apresentação

Professor

Você está iniciando uma nova etapa do nosso programa. Esperamos que você esteja encontrando nesse material um ponto de apoio para seu trabalho na escola.

No caderno de Teoria e Prática 2, procuramos levá-lo a pensar no ensino de língua como um trabalho de construção e interpretação da linguagem em situação de uso.

Neste caderno trataremos dos diferentes procedimentos envolvidos nos processos de leitura e de produção de textos, bem como dos efeitos da interação leitura-escrita que podem assegurar a aprendizagem e a compreensão de textos lidos e escritos.

Na Unidade 1, analisaremos os fatores envolvidos no processo de leitura: os conhecimentos prévios do leitor, as diferentes formas de leitura em função dos diferentes objetivos e diferentes espécies de textos, as estratégias de leitura utilizadas no processo de compreensão do texto e as marcas lexicais, sintáticas e textuais que permitem a construção de significados.

Na Unidade 2, vamos analisar os diferentes processos envolvidos no ato de produção escrita de textos, as características temáticas, sintáticas, lexicais e estruturais da linguagem escrita e os procedimentos didáticos para levar os alunos a desenvolver a habilidade de produzir textos.

A Unidade 3 será destinada ao estudo da interação leitura-escrita. Vamos pensar nessa interação como condição para o domínio da escrita e considerar a leitura e a escrita como práticas que se influenciam. Você vai encontrar, ainda, sugestões de atividades didáticas organizadas para levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura e de produção escrita.

Bom trabalho!



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Professor

Na unidade anterior, você analisou algumas questões a serem consideradas no ensino e aprendizagem de leitura: como se lê, como se ensina e como se aprende a ler.

O trabalho de leitura é um processo complexo, pois saber ler não é apenas conseguir decodificar, "traduzir" automaticamente um conjunto de sinais, mas, antes de tudo, é mobilizar um conjunto de estratégias fazendo interagir diversos níveis de conhecimentos, para construir significados.

Nesta unidade, você vai poder aprofundar essas reflexões, agora levando em conta o modo de escrever.

Você já estudou, no TP1 deste projeto, que a ação de escrever envolve não só os conhecimentos da base alfabética da língua, mas também tudo o que diz respeito ao contexto no qual o texto é produzido (assunto, interlocutores, finalidade, modo de dizer). Portanto, no ensino de Língua Portuguesa, é preciso considerar questões relacionadas ao modo como se escreve, como se ensina e como se aprende a escrever.



DEFININDO NOSSO PONTO DE CHEGADA

Esperamos que, ao final desta Unidade, você seja capaz de:

- identificar alguns fatores envolvidos no ato de produção escrita de textos;
- identificar os recursos linguísticos utilizados na produção de um texto;
- organizar atividades didáticas que levem o aluno a desenvolver a habilidade de produzir textos escritos.



Seção 1

Planejamento do texto no ato da produção

Objetivo a ser alcançado ao final desta seção:

- identificar alguns fatores envolvidos no ato de produção escrita de textos.

Professor

Na Unidade 1, você estudou que, nos processos de leitura, é fundamental considerar a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor. Vamos verificar como isso acontece nos processos de escrita e como se dá o planejamento do texto.



Atividade 1

Tente explicar que atividades podem ser desenvolvidas para mobilizar os conhecimentos prévios no processo de produção escrita.

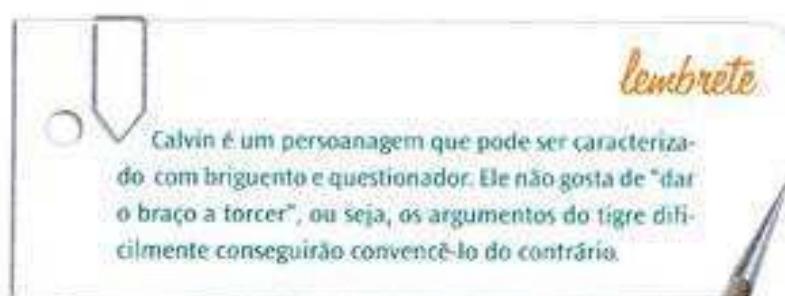
Ao escrever, o sujeito mobiliza seus conhecimentos prévios tendo em vista a necessidade de adequar o que escreve e o modo como escreve ao leitor a quem se destina o texto e à intenção que tem ao escrever.

Vamos analisar com mais cuidado essas questões relacionadas à mobilização dos conhecimentos prévios nos processos de escrita, utilizando a história em quadrinhos, apresentada a seguir.

O MELHOR DE CALVIN / Bill Watterson



O Estado de São Paulo, 1999.



Lendo os quadrinhos e analisando a angústia de Calvin para realizar a tarefa escolar, é fácil imaginar o que provavelmente aconteceu na escola quando lhe foi solicitado o tema do texto a ser produzido

- Calvin não teve oportunidade de participar de discussões, nas quais pudesse interagir com outros colegas e com o professor sobre o significado do texto que deveria produzir.
- Ele não foi considerado como um produtor de textos que precisa manter diálogo contínuo com outros prováveis autores leitores. Não lhe foi solicitado expor os pontos de vista sobre o tema proposto nem dialogar com outros produtores, leitores, professores e textos, a fim de ampliar sua visão sobre o assunto.
- Ele não foi colocado diante de atividades que pudessem levá-lo a desenvolver a competência discursiva (clareza do tema, destinatário do texto, o tipo de texto a ser escrito).
- É possível também que Calvin (embora ele apenas deixe perceber a sua dificuldade sobre o tema a ser desenvolvido) não tenha participado de atividades que mobilizassem sua atenção sobre outros aspectos da modalidade escrita da linguagem: a paragrafação, a pontuação, o uso dos termos próprios para retomar outros temas já empregados no texto, a ortografiação, etc.

Em resumo, Calvin não exercitou e nem teve acesso às questões envolvidas no processo de interação verbal, aspecto fundamental para o desenvolvimento da linguagem. A angústia de Calvin pode levar o aluno a considerar como é importante a interação contínua com os colegas, o professor e os textos para a mobilização dos conhecimentos prévios, possibilitando seu envolvimento com a aprendizagem dos novos conteúdos necessários ao aprimoramento de suas habilidades de produção. Se isso tivesse acontecido, muito provavelmente, Calvin poderia ter pensado no significado da palavra **aventura**, ampliando-a a ponto de perceber que ele teria condições de produzir texto, conforme solicitado.

A interação contínua com os colegas, o professor e os textos permite a mobilização dos conhecimentos prévios do aluno, possibilitando o seu envolvimento com a aprendizagem dos novos conteúdos necessários para o aprimoramento de suas habilidades de produção escrita.



lembrete

Qualquer atividade de produção precisa ser contextualizada. Isto quer dizer que, além de definir o objetivo e o leitor de seu texto, é preciso que os alunos conversem com o professor, com os colegas sobre o tema, o assunto do texto; sobre o tipo de texto (é uma história? é uma notícia? é uma propaganda?). Essas são as condições necessárias à elaboração de um texto. Sem elas, a atividade não será significativa.



Atividade 2

Releia a história em quadrinhos de Calvin e pense em sua experiência como professor, para fazer a correspondência entre as colunas do seguinte quadro:

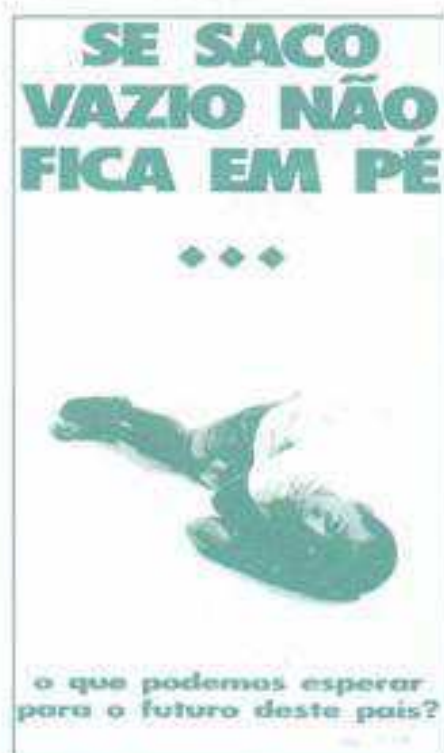
| | |
|--|---|
| a) Calvin encontra dificuldade para escrever a redação, pois | () pensa apenas nos conceitos divulgados por meio de desenhos animados, filmes de aventuras, histórias em quadrinhos etc. |
| b) Os conhecimentos prévios de Calvin sobre "ter uma aventura" mostram que ele | () não teve oportunidade de discutir, trocar idéias, conversar com os colegas e com o professor sobre o que ele entende por aventuras. |
| c) Você, como professor preocupado em criar condições para uma aprendizagem significativa, | () acredita que numa atividade de produção de textos, como em qualquer outra, é preciso oferecer ao aluno oportunidades de estabelecer relações entre o novo e aquilo que já conhece. Ou seja, é preciso que o aluno tenha conhecimentos, ative-os e assimile as novas idéias. |

Ao realizar essa atividade, você deve ter observado que as três afirmações estão relacionadas à necessidade de proporcionar ao aluno oportunidades de aprendizagem significativa. Observou também que essas oportunidades podem ser proporcionadas, entre outros recursos, por meio de discussões, troca de idéias com os colegas e com o professor. Estabelecendo uma interação intensa, o professor possibilita que o aluno mobilize e amplie os conhecimentos prévios e os articule aos novos conteúdos a serem aprendidos.

Professor, até aqui você analisou a importância de o aluno mobilizar seus conhecimentos prévios em qualquer situação de aprendizagem.

A partir de agora, vamos tratar dos recursos que ele pode adquirir para que, ao produzir um texto, seus conhecimentos prévios sejam mobilizados e contribuam para facilitar a tarefa de escrever.

Para começar, observe e leia atentamente a ilustração a seguir.



Atividade 3

a) Qual a relação entre o texto verbal e a imagem desse cartaz? Por que é possível fazer essa relação?

Ao analisar a ilustração, percebemos que a relação entre a imagem (estar deitado) e o texto verbal "Saco vazio não fica em pé" é direta e causa impacto porque leva o leitor a analisar o futuro desse país, que produz crianças famintas. Além disso, o uso da 1ª pessoa no plural ("podemos esperar") incluindo o leitor, apela para a necessidade de participação e para a responsabilidade de todos na construção desse futuro.



Atividade 4

Agora, observe os quadrinhos:



Assinale a alternativa que você considera mais adequada, de acordo com o texto, para completar a frase:

"Vamos fazer alguma coisa" para

- a) não deixar o Brasil morrer de fome.
- b) ter graça, ser radical e chic.
- c) não ter que lembrar sempre a fome do país.

Ao analisar as alternativas, provavelmente você considerou que a frase "Vamos fazer alguma coisa" faz um apelo explícito para a participação do leitor na campanha pelo fim da fome no Brasil.

Vejam os:

A alternativa a é a mais adequada para completar a frase, porque resume toda a argumentação utilizada pela Radical Chic em defesa de seu ponto de vista favorável ao combate à fome. As alternativas b e c apresentam, cada uma, apenas um aspecto dos argumentos que revelam o caráter da personagem.

- o tema (o assunto a ser tratado)
- a finalidade (para que escrever o texto? o que se espera conseguir?)
- o motivo (por que escrever o texto?)
- o interlocutor (para quem escrever: que imagem se faz do interlocutor? que imagem se espera que o interlocutor faça do produtor do texto?)
- tipo de texto adequado para a ocasião (carta ou cartaz publicitário/informativo)
- a linguagem mais adequada (formal, informal?)

Depois de produzir o texto, duas questões básicas devem ser consideradas:

- você leu seu texto?
- fez algum tipo de revisão/modificação?

Resumindo

A produção de um texto é um processo que exige:

- condições para a mobilização dos conhecimentos prévios dos produtores;
- planejamento da produção, definindo-se:
 - o tema
 - a finalidade
 - o motivo
 - o interlocutor
- a modalidade de texto adequada
- a linguagem adequada
- a revisão e a correção da produção.



Seção 2

A escrita do texto

Objetivo a ser alcançado ao final desta seção:

- identificar os recursos lingüísticos utilizados na produção de seu texto.

Na seção 1, você estudou dois fatores envolvidos no processo de produção de textos: a mobilização dos conhecimentos prévios de quem produz e o planejamento da produção.

Nesta seção, vamos tratar da escrita propriamente dita e dos recursos lingüísticos que o produtor do texto deve utilizar.



Atividade 6

Pense no texto que você produziu na seção anterior (atividade 5) e complete a seguinte frase, escolhendo a alternativa mais adequada:

Produzir um texto é uma atividade complexa, pois

- a) exige tomada de decisões de naturezas diversas, tais como: a mobilização dos conhecimentos prévios relacionados ao assunto a ser desenvolvido; o planejamento global do texto; a colocação do texto no papel.
- b) a pessoa que o produz precisa definir: os elementos específicos do tema a ser desenvolvido; a seleção das expressões mais adequadas ao tema; a opção pelas palavras que vai empregar e o modo particular de utilizar a linguagem escrita.
- c) o produtor precisa: preocupar-se com a seleção das palavras que vai utilizar; definir o modo mais adequado de articular o texto, ou seja, de fazer a coesão; saber utilizar a convenção ortográfica cada vez mais próxima da norma; conhecer as regras que determinam o modo como as palavras são colocadas na frase; compreender a importância da pontuação, da paragrafação. Precisa saber, ainda, que formato dar ao texto no papel (por exemplo, a carta tem um formato diferente do poema, do conto, do cartaz etc.).

Você deve ter observado que as alternativas se complementam, expressando aspectos das diferentes fases do processo de produção.



Produzir um texto eficiente, que atenda às intenções definidas, é um processo que envolve diferentes escolhas e decisões. Isso se dá em etapas. Observe:

- *Antes de o autor pôr o texto no papel, há um momento necessário para a compreensão do assunto a ser desenvolvido; essa fase exige: a) a mobilização dos conhecimentos prévios relacionados ao assunto em discussão e b) a ampliação desses conhecimentos, por meio da interação com outros textos lidos ou com outras pessoas.*
- *Tendo compreendido bem o assunto, o escritor passa para a etapa do planejamento do texto, definindo o que vai escrever, para quem, por quê, como, com que intenções.*
- *A etapa seguinte, a de colocar o texto no papel, exige outras definições: a identificação do que é específico do tema, a seleção das expressões mais adequadas ao tema e aos propósitos do texto. Exige, ainda, definir os recursos coesivos, observar a correção ortográfica, a pontuação, a paragrafação.*

Produzir um texto eficiente, que atenda às intenções definidas, é um processo que envolve diferentes escolhas e decisões.



Atividade 7

Pense em sua experiência de sala de aula e responda:

a) O que você pode fazer para que seu aluno produza bons textos?

O processo de escrita deve ser bem orientado, a partir do planejamento de situações de aprendizagem que, aos poucos, vão proporcionar aos alunos oportunidades de produzir textos adequados, coerentes.

b) Que situações você pode planejar para proporcionar ao aluno a aprendizagem da escrita?

A prática tem mostrado que devemos articular sempre as atividades de leitura e de produção de textos para levar o aluno a desenvolver a competência discursiva, isto é, a capacidade de perceber e realizar o propósito do texto, a adequação à imagem do interlocutor, os modos de dizer, de acordo com o propósito e a imagem do interlocutor. A prática também nos mostra que devemos levar o aluno a dominar gradualmente a modalidade escrita. Desse modo, se o aluno realizar, por meio da leitura e da interpretação, atividades de análise que o levem a pensar sobre os aspectos linguísticos e textuais, ele pode encontrar um modelo para a produção de seus próprios textos.

As reflexões em torno do planejamento das atividades que envolvem os processos de escrita nos remetem a outra questão: quando e como iniciar a criança na escrita?



Atividade 8

Considere o que se afirma nas alternativas a e b. Assinale certo ou errado, justificando sua escolha.

- a) A criança aprende a escrever, escrevendo. Por isso é importante que, desde o início da aprendizagem, ela seja incentivada a escrever, mesmo não escrevendo convencionalmente, ou seja, mesmo não escrevendo de acordo com as normas convencionais da escrita.

Certo

Errado

Justificativa:

- b) É importante que a criança aprenda primeiramente as normas da escrita para depois escrever, pois, assim, evita-se que ela fixe os erros ou os traçados incorretos das letras.

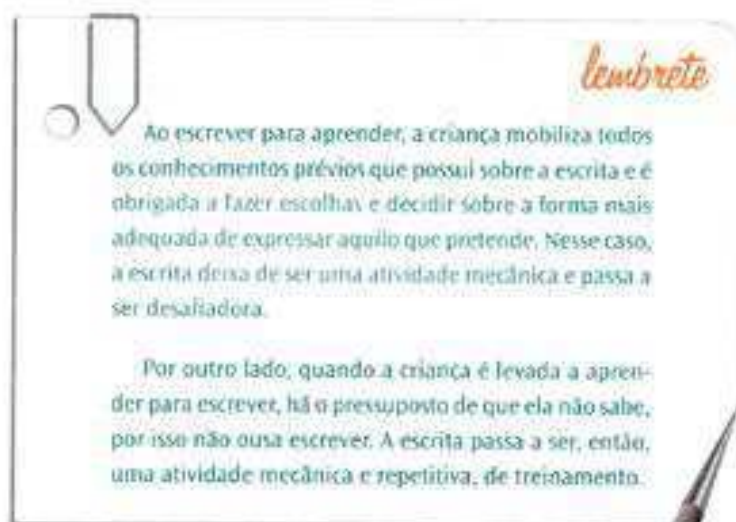
Certo

Errado

Justificativa:

Lembre-se, professor: na atividade 7, vimos que é importante levar o aluno a desenvolver a competência discursiva. Ou seja, o aluno precisa desenvolver a capaci-

dade de utilização da língua narrando, relatando, argumentando etc. A criança só adquire essa competência no uso da escrita, usando a escrita. É preciso considerar que há diferença entre escrever para aprender e aprender para escrever.



lembrete

Ao escrever para aprender, a criança mobiliza todos os conhecimentos prévios que possui sobre a escrita e é obrigada a fazer escolhas e decidir sobre a forma mais adequada de expressar aquilo que pretende. Nesse caso, a escrita deixa de ser uma atividade mecânica e passa a ser desafiadora.

Por outro lado, quando a criança é levada a aprender para escrever, há o pressuposto de que ela não sabe, por isso não ousa escrever. A escrita passa a ser, então, uma atividade mecânica e repetitiva, de treinamento.

Professor, pensando nessas questões, vamos analisar o que acontece quando o aluno passa pelo processo de aprendizagem da escrita.



Atividade 9

Pense na situação do aluno como produtor de textos. Que conhecimentos esse aluno precisa ter sobre a noção de texto?

No ato da escrita, o produtor precisa saber que o texto é o resultado de um processo que envolve a definição de um assunto, de um interlocutor, da finalidade, da maneira de escrever. Esse ato envolve, ainda, questões relacionadas às ações de

- escolher o tipo (carta, cartaz, conto, notícia, poema) mais adequado para o assunto definido;
- organizar as idéias do texto;
- articular as palavras na frase, as frases nos parágrafos e estes no texto, para observar a coesão e a coerência textuais;
- manter o assunto;
- controlar a ortografia;
- dispor adequadamente o texto no papel.

Para verificar como essas ações ocorrem na prática escolar, vamos analisar um texto produzido por um aluno do quarto ano do ensino fundamental.

Leia:

A picada e a dor.

O dia estava ensolarado com uma nuvem no céu azul. O jardim com muita flores.

Ester um fer passar no jardim com uma cesta e um guarda-chuva para se proteger do sol. Ester estava vestida com um vestido cor de abóbora e um sapato da mesma cor. Uma blusa verde, com um laço azul. Ela tem cabelos pretos com um laço, tem chapéu amarelo e um laço verde com alças azuis. Ela queria uma flor bonita e vermelha.

Ela pegou a flor e uma abelha picou a mão dela e falou:

— Eu vou levar a flor e me curar da picada porque está doendo muito a flor caiu no chão e ela ficou sem a flor.

O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1991, p. 45.

Para que se desenvolvesse a produção desse texto, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma história sobre os elementos de uma cena que apresentava uma criança num jardim.

Cada criança deveria escolher o leitor de sua história entre os colegas de classe. Depois de feita a revisão dos textos pelo próprio autor junto com o leitor escolhido, os textos comporiam uma coletânea da classe, a ser apresentada na Feira de Livros da escola.

Depois de explorados os elementos da cena e desenvolvidas, coletivamente, várias possibilidades de construção da história, cada criança produziu seu texto.



Atividade 10

Analise o tipo de texto produzido pelo aluno.

a) Você acha que ele fez a escolha certa para desenvolver o assunto previamente definido? Por quê?

b) Na sua opinião, o aluno planejou o texto, ou seja, ele definiu o assunto, a finalidade, o leitor para quem ia escrever? Justifique.

Por meio da leitura do texto do aluno, verificamos que ele decidiu narrar o que aconteceu certo dia com uma menina, num determinado lugar e num certo dia. Organizou as idéias em torno do tema definido e deu um título à história.

A finalidade do texto parece clara: o aluno escreveu para atender a uma proposta de produzir um texto a partir dos elementos de uma cena que ele observou. Notamos a preocupação do aluno em descrever, com detalhes, as roupas, os cabelos, o chapéu e os olhos do personagem. O uso do verbo *ter* no presente (Ela tem cabelos pretos com um laço, tem chapéu amarelo...) reforça a idéia de que o aluno produziu o texto a partir do que observava numa gravura.

Vamos, agora, verificar como o aluno organizou as idéias. Pensemos num dos aspectos principais da organização do texto: a paragrafação, ou seja, a divisão do texto em parágrafos. Para isso, releia o texto produzido pelo aluno.



Atividade 11

A divisão que o aluno fez do texto em parágrafos pode nos dar pistas de que ele planejou e buscou construir um todo significativo, coerente, de acordo com suas intenções? Justifique.

Certamente você observou que o aluno sabe segmentar o texto em parágrafos e estes em frases.

Em algumas frases do texto, entretanto, é possível verificar que o aluno não usa adequadamente os sinais de pontuação. Observe como ele utiliza a vírgula nas frases:

Ester estava, vestida... (em vez de Ester estava vestida...);

...chapéu amarelo e, um laço... (em vez de ...chapéu amarelo e um laço...)

Agora, vamos verificar se há adequação do vocabulário, ou seja, se as palavras e expressões que compõem o texto foram usadas adequadamente.



Atividade 12

a) Releia o texto do aluno e observe o uso da palavra **babador**, na frase:

Uma blusa verde, com um **babador** azul.

Essa palavra foi empregada adequadamente no texto? Por quê?

Ao selecionar as palavras para dar sentido ao texto, provavelmente o aluno confundiu o significado de babador com o de "babado", "gola", ou "enfeite". Convém observar que esse equívoco compromete a coerência das idéias. Ao fazer a leitura, nós, leitores, construímos o sentido do texto: compreendemos que Ester foi passear no jardim, levando uma cesta e um guarda-chuva. Não cabe, nessa construção de sentido, imaginar essa menina usando uma blusa com um babador, ou seja, com uma "proteção de pano, que se amarra ao pescoço de uma criança, para evitar que a baba ou a comida suje ou molhe a roupa".

b) Leia, agora, esta outra frase do texto:

Ester estava vestida com um vestido cor de abóbora e um sapato da mesma cor.

Pensando, ainda, na adequação do vocabulário, o que mais chama sua atenção nessa frase?

Certamente você percebeu que a frase exemplifica o que ocorre no texto como um todo, ou seja, a necessidade de aperfeiçoar o texto, adequando o vocabulário.

Vejam, agora, como o aluno utiliza os elementos coesivos do texto, aqueles que ligam as palavras nas frases, as frases nos parágrafos e estes nos textos. Você deve lembrar-se: esses elementos são os pronomes, as conjunções, os advérbios, as preposições.



Atividade 13

a) Observe o emprego do pronome **ela** nos seguintes trechos:

Ela tem cabelos pretos com um laço, tem chapéu amarelo e um laço verde com olhos azuis. **Ela** queria uma flor bonita e vermelha.

Ela pegou a flor e uma abelha picou a mão **dela** **ela** falou:

... a flor caiu no chão e **ela** ficou sem a flor.

O que você tem a dizer sobre esse uso, ou seja, você acha que o pronome **ela** foi empregado adequadamente no texto? Por quê?

Certamente você observou que a repetição excessiva do pronome **ela** torna a leitura cansativa.

b) Agora, observe o uso da preposição **com**, no trecho:

Ela tem cabelos pretos **com** um laço, tem chapéu amarelo e um laço verde **com** olhos azuis.

O uso inadequado dessa preposição confunde o leitor e compromete o significado desse trecho. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

É importante você considerar que a repetição, quando não atende a um propósito, a uma intenção, pode produzir um efeito pouco adequado.

c) Vamos, então, reorganizar os mesmos trechos do texto do aluno:

Ela tem cabelos pretos com um laço, tem chapéu amarelo e um laço verde com olhos azuis. Ela queria uma flor bonita e vermelha.

Ela pegou a flor e uma abelha picou a mão dela ela falou:

... a flor caiu no chão e ela ficou sem a flor.

Reescreva esses trechos, substituindo, quando for necessário, o pronome *ela* por seus referentes e usando adequadamente a preposição *com*. Faça todas as alterações que você achar que são necessárias.

Comece assim:

Ester, que tem cabelos pretos e olhos azuis, usava, naquele dia, _____

Você deve ter notado que, com o uso adequado dos elementos coesivos e dos referentes, as relações sintáticas ficaram mais claras e, portanto, o texto tornou-se mais coerente, mais lógico. Como consequência, a leitura passa a ser bem mais agradável.



INDO À SALA DE AULA

Uma atividade eficaz para que os alunos possam adequar melhor a linguagem ao produzir textos é propor a reelaboração coletiva de um texto produzido por um deles. Podemos levá-los a compreender que não existem modelos pré-estabelecidos para a produção de textos, mas que devemos estar atentos para certos padrões de uso que vão tornar o texto adequado, coerente. Quando os alunos sugerem transformações e analisam os efeitos produzidos, vivenciam as diversas possibilidades de construir adequadamente o sentido dos textos.



No processo de produção textual, a fase da escrita propriamente dita requer que o produtor de textos

- organize as idéias de acordo com as exigências do tipo de texto que escolheu para desenvolver o assunto previamente definido;
- selecione as palavras que vai utilizar;
- articule as palavras, frases e parágrafos, empregando adequadamente os elementos coesivos e seus referentes;
- utilize adequadamente os sinais de pontuação e as convenções ortográficas.



Seção 3

Procedimentos didáticos para desenvolver habilidades de produzir textos

Objetivo a ser alcançado ao final desta seção:

- organizar atividades didáticas que levem o aluno a desenvolver a habilidade de produzir textos escritos.

Professor, nas seções 1 e 2 você estudou alguns fatores envolvidos no ato de produção escrita e os recursos linguísticos que o produtor de texto deve utilizar.

Nesta seção, vamos pensar na organização de situações didáticas da produção escrita.

Depois de discutir a necessidade da mobilização dos conhecimentos prévios do produtor do texto, a fim de possibilitar experiências reais de produção escrita, é possível que você esteja se perguntando como organizar atividades em sala de aula para que essas condições sejam criadas.



Atividade 14

Pense na a sua experiência em sala de aula e responda:

Que atividades podem ser propostas para ensinar a produzir textos?

Nas discussões anteriores, você pôde ver que os processos de escrita impõem a capacidade de coordenar múltiplas ações. Estas acabam por constituir uma sobrecarga de atividades mentais que o aluno precisa aprender a dominar. Ensinar a produzir textos significa organizar práticas de sala de aula que proporcionem condições favoráveis para essa aprendizagem.



Atividade 15

Leia as afirmações abaixo e escolha a mais adequada para ensinar o aluno a produzir textos.

- Para ajudar a criança a progredir na produção de textos, é necessário que o professor encontre procedimentos didáticos apropriados para fazê-la mobilizar seus conhecimentos e controlar a inevitável sobrecarga de operações que representa o processo de produção.
- Contribuir para que os alunos aprendam a produzir textos escritos é um trabalho contínuo do professor, no sentido de proporcionar-lhes situações que constituam momentos de vivência real de experiências interessantes. É preciso que os alunos tenham condições de exercitar ativamente a linguagem, para que não se limitem apenas ao desenvolvimento mecânico de uma tarefa escolar.
- Quanto mais os alunos puderem recorrer aos "esquemas mentais", mais estarão preparados para produzir textos adequados a situações, a intenções, a leitores diferentes. As situações de leitura possibilitam a criação de esquemas mentais que permitem o aprendizado da estrutura das diversas modalidades de texto, o modo como dispor os elementos textuais na página.

As três alternativas acima certamente fizeram você analisar todas as questões já estudadas até aqui. Se você assinalou qualquer uma delas, acertou, pois as três estão corretas e se complementam.

Vamos observar, a seguir, alguns procedimentos que podem contribuir para desenvolver a capacidade do aluno de lidar com os aspectos envolvidos na produção de um texto.

1. Apresentar diferentes modalidades de textos



Atividade 16

Por que devemos levar os alunos a lerem diferentes tipos de texto?

Para responder a essa pergunta, você deve ter recorrido à análise proposta na atividade anterior. Vimos que quanto maior for o repertório de tipos de textos a que os alunos podem recorrer no momento da produção, maior facilidade encontrarão em ativar os "esquemas mentais" ou representações para produzirem um determinado tipo de texto.

Lembre-se da seção 1 desta unidade, quando você foi solicitado a escrever um texto, e escolheu uma destas alternativas:

- Escreva uma carta para alguma autoridade, pedindo-lhe para tomar providências acerca do problema da fome na sua cidade, estado ou país.
- Escreva um cartaz para afixar na sua escola convidando os alunos a participarem de uma campanha contra a fome no seu bairro.

Dependendo da opção feita - carta ou cartaz - você teve que recuperar na memória os esquemas utilizados na produção daquela modalidade de texto. Isso significa dizer que, qualquer que tenha sido sua escolha, você precisava conhecer o assunto e os esquemas utilizados no tipo de texto escolhido, além de planejar o que pretendia escrever.



Atividade 17

Pense nas diferenças entre as duas modalidades apresentadas para sua escolha (carta e cartaz) e preencha o quadro abaixo com as características de cada modalidade:

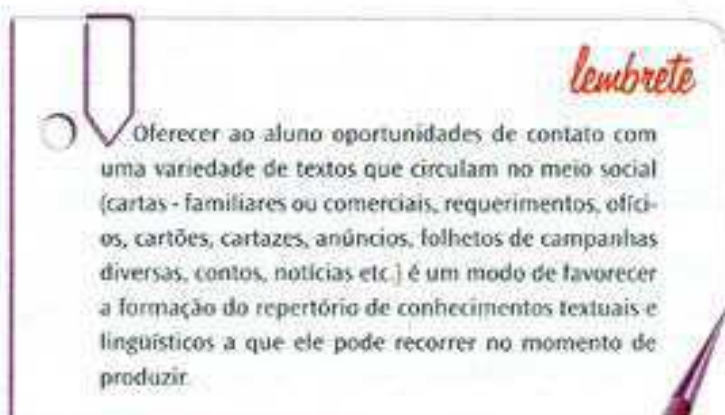
| CARTA | CARTAZ |
|-------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Professor, é preciso estar habituado com uma grande variedade de textos para diferenciar as especificidades de cada modalidade.

Numa carta, são fundamentais: o local e a data; o vocativo, identificando o interlocutor (destinatário); as formas de introdução ao assunto; o assunto propriamente dito; a despedida e a assinatura de quem escreve. Além desses dados, você provavelmente pensou no significado de uma carta (uma comunicação com um interlocutor ausente) e nas implicações e exigências desse tipo de comunicação.

No caso dos cartazes, os mais eficientes para a comunicação imediata apresentam como características básicas:

- finalidade de informar, divulgar, chamar a atenção;
- letras legíveis a distância;
- mensagens curtas, que comunicam imediatamente o assunto pretendido, complementadas, muitas vezes, por recursos visuais (figuras, ilustração, fotos etc.).



lembrete

Oferecer ao aluno oportunidades de contato com uma variedade de textos que circulam no meio social (cartas - familiares ou comerciais, requerimentos, ofícios, cartões, cartazes, anúncios, folhetos de campanhas diversas, contos, notícias etc.) é um modo de favorecer a formação do repertório de conhecimentos textuais e linguísticos a que ele pode recorrer no momento de produzir.

Vamos analisar um texto produzido por uma aluna de 4ª série e observar se é possível identificar os conhecimentos prévios mobilizados por ela no momento da produção.

São Paulo 28/10/93

Senhor Joaquim Manuel. Queira-lhe dizer para não vender a porquinha do seu filho. Ou o senhor não conhece seus sentimentos? Olha essa porquinha foi criada na mamadeira por que era orfã agora que cresceu e está para dar mais porquinhos, o senhor me vem fazer uma coisa dessa. Se você vender a maninha vai matar 2 pessoas: A mim e o Zezinho, porque sou muito amiga dele. Não sabe o amor que sente Zezinho pela porquinha?

Olha seu Joaquim pensa nisso com cuidado e com carinho.

Abraços.

Ass: Roberta Felix Fernandes

Rua: 14 de novembro, nº 37, J.d. Oliveiras

cep: 06800

O texto produzido pela menina mostra que ela recorreu a uma representação mental do esquema textual da carta, revelando muita familiaridade com essa modalidade de texto. É possível supor que esses conhecimentos resultem de uma vivência fora da escola, mas é muito mais provável que sejam a consequência de um trabalho vivido na escola por meio do acesso a uma grande variedade de textos.

Vamos examinar, num outro exemplo, como outra aluna ativou uma "representação mental" de relato – a notícia – e construiu seu texto coerentemente:

São Paulo

Segunda-feira, 23 de junho de 1997

Folha de S. Paulo

Polícia apreende dois jacarés de estimação

Uma mulher de 40 anos foi presa por criar em casa dois jacarés de estimação.

Maria Conceição foi presa numa casa do bairro Pompéia, em São Paulo pela Polícia Militar ontem de manhã.

Os policiais disseram que foram obrigados a prender Maria pois ela negou-se entregar seus dois jacarés de estimação para serem encaminhados ao Zoológico de São Paulo.

Segundo a polícia, Maria não quis ser

entrevistada pois ela disse não ter nada a declarar.

A polícia, então, entrevistou os vizinhos de Maria: Célia Cordeiro e João Costa.

"Eu concordo com a polícia militar, pois acho que os jacarés não poderiam sobreviver na casa de Maria" disse Célia.

"Eu acho que os jacarés poderiam sobreviver na casa de Maria" disse Costa.

A polícia vai investigar o caso.

Valéria Lopes Pereira - 4ª série do Ensino Fundamental - São Paulo - 1997



Atividade 18

Analise o texto construído pela aluna considerando a estrutura do relato jornalístico utilizado (uma notícia), o uso da linguagem, a preocupação com a disposição gráfica do texto na página. Você considera que a aluna conhece a estrutura desse tipo de texto? Por quê?

Certamente você observou que o texto da aluna apresenta uma organização muito semelhante à de uma notícia de jornal.

lembrete

Em geral, as notícias trazem no primeiro parágrafo o resumo das ideias que envolvem os acontecimentos: o quê, onde, com quem, como e por que acontecem.

Na notícia "Polícia apreende dois jacarés de estimação", o lide se apresenta nos dois primeiros parágrafos do texto.

2. Considerar planejamento e redação como processos necessários e articulados.

Você já estudou na unidade anterior a importância do planejamento como parte do processo de produção de texto.



Atividade 19

Reveja o processo que você vivenciou no momento de produzir o seu texto (carta ou cartaz), na atividade 5, da seção 1, e responda:

O que foi importante definir, no seu planejamento, a respeito do texto que pretendia produzir?

É possível que você tenha considerado que qualquer tipo de planejamento exige uma visão global da tarefa que se pretende realizar.



Atividade 20

Planejado o texto, quais são as definições exigidas na etapa seguinte, a da escrita propriamente dita?

A etapa da escrita propriamente dita exige outras definições, outras decisões. Portanto, a atividade de escrita de um texto pode ser um momento em que o sujeito aprende a decidir com autonomia e a ser responsável pela palavra que utiliza.

3. Realizar releitura e reescrita de textos



Atividade 21

Reveja o que discutimos a respeito da escrita. Por que a releitura e reescrita de textos fazem parte do processo de escrita?

É preciso considerar que a releitura e a reescrita de textos constituem momentos do próprio processo de escrita porque possibilitam uma visão mais ampla do que se escreveu e a tomada de decisões no sentido de introduzir ou não modificações.

4. Escrever textos ditados pelos alunos



Atividade 22

Examinando sua experiência de sala de aula, que idéias você tem a respeito da atividade de escrever o texto que os alunos ditam?

Você deve ter considerado que é fundamental a clareza de objetivos do professor, ao propor qualquer atividade para os alunos.



Atividade 23

Pense na atividade de escrever o que os alunos ditam, considerando que eles participam do esforço de transformar um enunciado oral em um texto escrito.

Essa atividade é importante? Por quê?

Uma criança, em início de aprendizagem, pode participar desse processo: transformar o oral em escrito, procurando fazer do texto escrito uma realidade global, autônoma, cujo sentido será apreendido pelo outro, independentemente da presença do autor do texto para completar o que vai ser lido.

Resumindo



Desenvolver nos alunos as habilidades de produzir textos escritos adequados às situações, aos leitores, ao assunto, ao objetivo, às intenções, é uma tarefa que exige esforço e atenção constante do professor e situações diversificadas de produção.

Alguns procedimentos que podem contribuir para desenvolver a capacidade do aluno de lidar com os aspectos envolvidos na produção de um texto podem ser:

- apresentar diferentes modalidades de textos;
- considerar planejamento e redação como processos necessários e articulados;
- realizar releitura e reescrita de textos;
- escrever textos ditados pelos alunos.

ANEXO E
(Textos complementares)

| DOMÍNIOS DISCURSIVOS | MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA | |
|----------------------|--|---|
| | ESCRITA | ORALIDADE |
| Científico | Artigos científicos, Verbetes de enciclopédia, Relatórios científicos, Notas de aula, Nota de rodapé, Teses, Dissertações, Monografias, Artigos de divulgação científica, Resumos, Resenhas, Biografias, Projetos, Manuais de ensino, Bibliografia, Currículum vitae, Diários de campo | Conferências, Debates, Discussões, Exposições, Comunicações, Aulas, Entrevistas de campo, Exames orais, Seminários, Colóquios |
| Jornalístico | Editoriais, Notícias, Reportagens, Artigos de opinião, Crônica policial, Entrevistas, Anúncios, Cartas do leitor, Resumos de novelas, Reclamações, Capa de revista, Expediente, Cartoon, Charge | Entrevistas, Notícias de rádio e TV, Reportagem ao vivo, Comentários, Discussões, Debates, Apresentações |
| Religioso | Orações, rezas, Catecismo, Homilias, Hagiografias, Cântigos religiosos | Sermões, Confissão, Missa, Ladainhas |
| Saúde | Receita médica, Bula de remédio, Parecer médico, Atestado médico | Entrevista médica |
| Comercial | Rótulo, Nota de venda, Fatura, Nota de compra, Anuncio, Publicidade, Comprovante de pagamento, Nota promissória, Nota fiscal, Boleto, Logomarca, Comprovante de renda | |
| Industrial | Instruções de montagem, Descrições de obras, Código de obras, Ficha técnica de produto | |
| Instrucional | Receita caseira, Receitas culinárias, Manuais de instrução, Regras de jogo, Formulários, Regulamentos, Contratos, Horóscopos, Editais, Glossário, Verbetes, Placa, Mapa, Catálogo, Diploma, Certificado de curso | |
| Jurídico | Contatos, Leis, Regimentos, Estatutos, Certidões, Atestados, Certificados, Diplomas, Normas, Regras, Pareceres, Boletim de ocorrência, Edital de convocação | Tomada de depoimento, Declarações, Exortações |

| | | |
|--------------|--|--|
| Publicitário | Propaganda, Publicidade, Anúncios, Cartazes, Folhetos, Logomarcas, Outdoors, Inscrições em muros, Inscrições em banheiros, Placas, Endereço postal/eletrônico/ de internet | Publicidade na TV Publicidade no rádio |
| Lazer | Piadas, Jogos, Advinhas, Histórias em quadrinhos, Palavras cruzadas | Fofocas, Piadas, Advinhas, Causos |
| Interpessoal | Cartas pessoais, Cartas comerciais, Cartas abertas, Cartas do leitor, Cartas oficiais, Carta-convite, Cartão de visita, Bilhetes, Atas, Telegramas, E-mails, Relatos, Convites, Advertências | Recados, Conversações espontâneas, Telefone- mas, Bate-papo |
| Militar | | Ordem do dia |
| Ficcional | Poemas, Diários, Contos, Mitos, Peça de teatro, Lenda, Fábulas, História em quadrinhos, Romances, Dramas, Crônicas | Fábulas, Contos, |

Sistematização Geral (Proposta)

Marcuschi, 2000 – Inédito

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS¹⁶

| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p> | <p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> |
|---|---|
| <p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p> | <p>conto maravilhoso conto de fadas fábula ✕ lenda ✕ narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto ✕ crônica literária ✕ adivinha piada</p> |
| <p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vivas, situadas no tempo</p> | <p>relato de experiência vivida ✕ relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia ✕ reportagem ✕ crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p> |

| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p> | <p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> |
|---|---|
| <p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p> | <p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor ✕ carta de reclamação ✕ carta de solicitação ✕ deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados ✕ editorial > ensaio ...</p> |
| <p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p> | <p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p> |
| <p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos</p> | <p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p> |

SCHNEUWY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586r

2006 Silva, Rosa Lúcia Vieira da.

Reconfiguração do Conhecimento sobre Produção de Texto: da
Linguística à Prática da Sala de Aula / Rosa Lúcia Vieira da Silva. —
Campina Grande, 2006.

157f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

1. Transformação do Conhecimento Científico. 2. Relação Teoria-Prática.
3. Formação Docente. I. Título.

CDU- 81'33(043)