



PRÁTICAS DE ENSINO DE ESCRITA NO CURSO DE LETRAS DA UFPG

Dayena Gorgônio de Medeiros¹, Maria Auxiliadora Bezerra²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar práticas docentes de duas professoras da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II, do Curso de Letras da UFPG, campus I, relativas ao ensino e avaliação de escrita. Os dados para a análise emergiram de entrevistas, observação de aulas, planos de curso da disciplina e atividades avaliativas escritas e corrigidas por essas professoras. Analisamos as concepções de escrita, as práticas de ensino e avaliação escolar subjacentes a esses dados. A professora 1 está atualizada com as pesquisas de cunho sociointeracionista, mas ainda parece estar apegada a uma prática de ensino reprodutivo. Suas avaliações, que demonstram apego à estrutura dos textos, levam os alunos apenas a reproduzirem a teoria vista em sala, sem refletirem sobre a escrita. Como consequência, seus alunos tenderão a desenvolver um ensino baseado no modelo aplicacionista. Já a professora 2 segue uma postura sociointeracionista de ensino, levando os alunos a refletirem sobre a prática da escrita, a partir da qual discute a teoria; não se apega apenas à estrutura dos textos, mas principalmente à sua função social. Dessa forma, seus alunos, associando a prática à teoria, poderão melhor desenvolver o modelo sócio-interacionista de ensino.

Palavras-chave: Concepção de escrita e avaliação, práticas docentes, interacionismo sócio-discursivo.

TEACHING PRACTICES OF WRITING SKILL IN THE COURSE OF LETTERS OF UFPG

ABSTRACT

This research aimed to analyze the teaching practices of two instructors in the program Reading Practice and Texts Production II related to the teaching and evaluation of writing skill, in the Course of Letters of UFPG, Campus I. The analysis data were obtained from interviews, class observations, course plans, as well as evaluative writing tasks corrected by these instructors. We analyzed the writing conceptions, the teaching practices and the school assessment concerning these data. Instructor 1 is updated on socio-interactionist researches, although she seems to be engaged with a reproductive teaching practice. Her evaluations demonstrating engagement with the text structures have the students solely reproduce the theory studied in classroom, without reflecting on writing. As a result, her students tend to develop their teaching based on an applicationist model. Instructor 2, on the other hand, follows a socio-interactionist perspective of teaching, leading her students to reflect on writing practice, and discusses the theory related to it. Instead of sticking solely to the structure of the texts, she considers mainly their social function. Thus, associating practice with theory, her students will be able to better develop the socio-interactionist perspective of teaching.

Keywords: Writing conception and assessment, teaching practices, socio-discursive interactionism.

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB, E-mail: dayenamedeiros@yahoo.com.br

² Licenciatura em Letras, Professora. Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB, E-mail: cidabezerra@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, várias são as pesquisas sobre ensino de língua portuguesa, no sentido de tentar transformar as práticas tradicionais, que se baseiam em um conceito superficial de língua, puramente como estrutura (“sistema fechado”), em práticas mais inovadoras, a exemplo das que seguem a linha do Interacionismo Sócio-Discursivo – ISD (BRONCKART, 2003, 2006; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

Nesta nova perspectiva, a escrita passa a ser vista não mais como um produto isolado, mas como um processo no qual o sujeito, sendo sócio-historicamente situado, escreve dentro de um contexto, com objetivos específicos de comunicação. Assim, o ensino de escrita implica na valorização da interação mediada pela escrita e de suas condições de produção; na aprendizagem de gêneros e suas relações com discursos e textos em circulação; na ampliação de situações de produção de texto; e na aprendizagem dos usos linguísticos inerentes à elaboração e ao uso de textos, tendo como enquadre os gêneros (BEZERRA; REINALDO; SILVA, 2007).

Esse novo foco no ensino de escrita repercute na formação de professores, exigindo um redirecionamento metodológico: necessita-se que os futuros docentes desenvolvam, na graduação, tanto a proficiência em escrita, quanto a capacidade de lidar com esse objeto em sua futura prática docente. Para isso, é necessário que seu professor, na universidade, o capacite para desempenhar tais habilidades.

Nesse contexto, nossa pesquisa³ tem como objetivo analisar práticas docentes de duas professoras da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II, do Curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande, relativas ao ensino e avaliação de escrita, tendo em vista que essa disciplina procura desenvolver a proficiência em escrita dos alunos, bem como sua formação profissional.

METODOLOGIA

Tipo da pesquisa

Levando-se em consideração que buscamos compreender quais as práticas docentes e as concepções de escrita de duas professoras do Curso de Letras da UFCG, nossa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que, segundo Gil (1995), corresponde a um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de modo a permitir o seu conhecimento de forma ampla e detalhada. As professoras analisadas por nós lecionaram a disciplina PLPT II, cujo objeto de estudo/ensino é a escrita, nos períodos letivos 2008.1 e 2009.1.

Este tipo de pesquisa se enquadra no paradigma da pesquisa qualitativa, visto que a análise do material coletado é de base descritiva e interpretativista, o que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. O cenário de nossa pesquisa foi uma sala de aula do curso de Letras, a partir do qual procuramos interpretar, dar significados à prática docente de dois sujeitos (professoras da disciplina PLPT II).

Construção do Corpus

A coleta do conjunto de dados para análise foi desenvolvida de abril a agosto de 2008, durante o semestre letivo 2008.1, e de março a julho de 2009, semestre letivo 2009.1. Para realizar esta coleta, a pesquisadora acompanhou as aulas da disciplina ao longo dos semestres supracitados, gravando algumas aulas e anotando pontos relevantes da atividade docente das professoras. Também foram recolhidos, ao longo dos semestres, os planos de curso (2008.1 e 2009.1) e atividades escritas propostas pelas professoras, respondidas pelos alunos e avaliadas pelas docentes. Além dessas ações, a pesquisadora realizou duas entrevistas semi-estruturadas (uma com cada professora)⁴. Para analisar os dados, partimos das avaliações da aprendizagem, nas quais observamos os enunciados propostos pelas professoras e o tipo de correção que elas realizam. Depois, comparamos com os outros dados empíricos: as observações e anotações (e algumas gravações) de aulas, o plano de curso da disciplina e as entrevistas, em busca de uma resposta mais consistente em relação à prática docente dos sujeitos da pesquisa e suas concepções de escrita. O resumo das atividades propostas e das atividades coletadas está exposto nos quadros 1 e 2, a seguir.

³ Nossa pesquisa faz parte de um projeto maior, “A escrita em contexto de formação inicial de professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino”, financiado pelo CNPq, processo 473750/2007-4.

⁴ Vale salientar que a professora que lecionou a disciplina durante o semestre 2009.1 afastou-se de sua atividade docente, por motivo de licença médica, não concluindo o trabalho que estava previsto para a disciplina. Por esse motivo, temos atividades referentes a apenas 2/3 do período letivo, já que 1/3 da atividade docente, na disciplina, foi desenvolvida por outro professor.

Quadro 1: Número de atividades escritas propostas pelas professoras – 2008.1

Gênero	Nº de atividades (2008.1)	Nº de atividades (2008.2)
Prova	2	2
Resumo	1	2
Resenha	1	2
Artigo	1	0
Fichamento	4	3

Quadro 2: Número de atividades coletadas pelo pesquisador

Gênero	Nº de atividades (2008.1)	Nº de atividades (2008.2)
Prova	6	31
Resenha	16	3
Artigo	1	0

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Três eixos teóricos fundamentaram esta pesquisa: um referente a concepções de escrita, outro a práticas docentes e um outro, à avaliação escolar, como veremos a seguir.

Concepções de escrita

Estudos que envolvem noções sobre escrita são bastante divulgados na comunidade científica, a exemplo dos realizados por Bunzen (2004) Figueiredo e Bonini (2000), Bezerra (2007), Reinaldo (2001; 2007), Rafael (2007), Menegassi (2003) e Garcez (2001). Areladas a estas noções, estão as noções que os sujeitos falantes possuem sobre língua. Assim, torna-se importante relacionar os conceitos de escrita e de língua. Para tanto, utilizamos as noções de língua propostas por Marcuschi (2008), a partir das quais identificamos concepções de escrita referentes a cada concepção de língua. Segundo o autor, a língua pode ser vista como:

1) Forma ou estrutura – “um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção” (p. 59); um código fechado, homogêneo, abstrato, que não leva em consideração o contexto ou situação, nem os aspectos discursivos, sociais e históricos dos indivíduos. Dessa concepção, decorre a de *escrita como um produto acabado, que segue regras pré-estabelecidas por um sistema fechado e homogêneo, ditadas pelas gramáticas*.

2) Instrumento – “transmissor de informações, sistema de codificação” (p.59); segundo o autor, é uma das visões mais ingênuas de língua, desvinculando-a de seu aspecto cognitivo e social. “A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural” (p. 60). A língua seria um instrumento transparente e de manuseio não problemático. Dessa concepção, surge a noção de *escrita como simples mediadora de informações*.

3) Atividade cognitiva – “ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana” (p. 59). Em sua visão mais extrema, esta concepção reduz a língua a um fenômeno mental e sistema de representação conceitual, sem visualizar seus aspectos sociais. Desta noção de língua, parte a noção de *escrita como “expressão do pensamento”*.

4) Atividade sociointerativa situada – esta visão concebe a língua como uma atividade, “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (p. 61); o sujeito age de acordo com suas intenções ou objetivos comunicativos. A esta posição, subjaz uma concepção de *escrita como um processo vinculado a práticas sociais*.

Práticas docentes

Em se tratando de práticas docentes, estas, segundo Moreto (2008), são influenciadas pela vivência do professor, sua experiência como aluno, a formação que teve para o magistério, sua forma de pensar a educação, bem como pela sua epistemologia, ou seja, sua concepção em relação ao que é o conhecimento, que o autor divide em: epistemologia tradicional e epistemologia construtivista sociointeracionista. Ancoradas nestas duas correntes, subjazem práticas docentes que influenciam na aprendizagem do aluno, como veremos a seguir.

Segundo a *epistemologia tradicional*, inspirada no Empirismo e Positivismo, e apoiada na Psicologia Comportamentalista, o conhecimento é visto como uma descrição do mundo, ou seja, um conjunto de verdades de natureza ontológica. O professor com esta visão, em sua aula, descreve os objetos, independentemente do contexto do observador. O aluno, por conseguinte, aprende a reproduzir o mundo

físico e social, descrevendo apenas o que “aprendeu” com o professor. Assim, diz-se que o professor é um transmissor de informações, enquanto o aluno é apenas um receptor, repetidor das mesmas (MORETO, *op.cit.*).

Sobre essa relação, André e Passos (2002) comentam que se trata de uma ação pedagógica guiada por uma *aprendizagem reprodutiva*, baseada na memória e na repetição acrítica de informações. Paulo Freire chama esse tipo de ação pedagógica de educação bancária: o aluno é um sujeito passivo, que apenas recebe (sem questionar) as informações de um professor, para repassá-las posteriormente. O autor ressalta que esse procedimento descaracteriza o ensino, já que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47).

Essa prática denuncia um tipo de relação autoritária entre professor e aluno: o professor é detentor de todo o conhecimento, “dono de todas as verdades”; já o aluno é um sujeito que recebe toda a informação sem questionar, sem refletir sobre o que está sendo dito. Dessa forma, torna-se incapaz de transformar e renovar este conhecimento.

Opondo-se a esta visão, tem-se uma postura docente baseada em uma *epistemologia construtivista sociointeracionista*, segundo a qual o conhecimento é uma “representação que o sujeito faz do mundo que o rodeia, em função de suas experiências na interação com ele” (MORETTO, 2008, p. 34). O conhecimento deixa de ser visto como representação do mundo para tornar-se uma construção individual mediada pelo social. O saber agora está ancorado por um contexto, e não mais isolado do mundo, como ocorria na linha de pensamento anterior.

Essa epistemologia aponta para uma *aprendizagem reflexiva* (ANDRÉ e PASSOS, 2003), baseada na interação entre professor e aluno. Este deixa de ser apenas um acumulador de informações, passando a ser um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, capaz de refletir, recriar, modificar o conhecimento, dentro de um contexto social. Nesse caso, há uma relação democrática entre professor e aluno, na qual estes dois sujeitos constroem conjuntamente o conhecimento: o professor é um mediador ou catalisador de informações, servindo de “âncora” para o processo de aprendizagem do aluno, o qual passa a refletir sobre o objeto de estudo, deixando de ser “apenas um receptor-repetidor de informações para ser um elaborador de representações” (MORETTO, 2008, p. 35).

Avaliação escolar

Uma nova relação que podemos fazer entre aprendizagem reflexiva e reprodutiva diz respeito ao tipo de prática avaliativa que o professor mantém em suas aulas: um professor guiado por uma visão de aprendizagem reflexiva terá uma prática avaliativa que vise a uma construção de melhores aprendizagens, elaborando provas consistentes que levem o aluno à reflexão; já um professor cuja ação é guiada por uma aprendizagem reprodutiva elaborará avaliações isoladas do contexto social do aluno, esperando que este apenas reproduza o que foi transmitido por ele. Nesse último caso, a avaliação pode ser caracterizada como um momento de prestação de contas entre professor e aluno, tendência conservadora que alude a um processo de ensino-aprendizagem deficitário, no qual o aluno deve apenas “devolver o que recebeu do professor”, sem que haja uma aprendizagem significativa, mas apenas uma *aprendizagem reprodutiva*.

Nessa prática, realiza-se o que Antunes (2006) denomina de avaliação pontual, na qual uma atividade (que aqui chamaremos de prova) é realizada apenas em um dia determinado, para obtenção de uma nota, e que vem acompanhada de vários aspectos negativos para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse tipo de exame, põem-se em destaque os erros, e não os acertos; a atividade limita-se a uma mera correção, o que implica em o professor apontar apenas as falhas dos alunos, para puni-los através da nota, distinguindo-os socialmente uns dos outros dentro de uma hierarquia de excelência (PERRENOUD, 1999).

Segundo Antunes (2006) “ninguém corrige o que está certo. (...) Professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido” (p.165). Como consequência, supervalorizando-se os erros, perde-se de vista o objetivo geral da avaliação, que é perceber o grau de aprendizagem obtido pelos alunos para, assim, haver um redirecionamento no ensino na busca de uma aprendizagem significativa.

Quanto a esse redirecionamento, em busca de uma *aprendizagem reflexiva*, é importante salientar que não é papel exclusivo do professor, mas este deve trabalhar conjuntamente com a turma, já que o aluno deve estar consciente de seus entraves e progressos, ou seja, em que sentido já avançou e como pode melhorar a partir daquilo que já obteve. E isto só é possível com o apoio do professor, consciente de que não está na sala para punir ou inibir o aluno, mas para favorecer seu crescimento intelectual.

Nesse sentido, a avaliação assume uma função retrospectiva (percepção do que foi aprendido até dado momento) e uma função prospectiva (planejamento de atitudes a serem tomadas para se seguir o “caminho” da aprendizagem). Porém, a avaliação isolada, que tem como principal foco “uma prestação de contas entre professor e aluno” (MORETTO, 2008) está longe de assumir tais funções, pois, passado o momento da prova, tudo continua como antes: esta prática tradicional não resulta em mudanças.

Com isso, não queremos dizer que a prova deva ser totalmente excluída da prática docente. Quando bem elaborada, com objetivos coerentes, é necessária e útil ao processo de ensino-aprendizagem, como sugere Antunes (2006):

Poderia, no entanto, como instrumento sistemático de um tipo de avaliação pontual, funcionar como índice, como sinalização, como referência para posteriores orientações, a fim de que o aluno pudesse sentir-se, de fato, num percurso marcado pela pretensão de aprender algo que lhe é proposto como relevante, dentro de determinada área do conhecimento (p.167).

Assim, a prova pode, bem mais que apenas uma avaliação somativa, ser utilizada como formativa⁵, contanto que, em vez de causar medo e traumas aos alunos, ela seja um veículo benigno de análises e percepções de aprendizagens, buscando-se aprimorar o conhecimento. E este instrumento avaliativo, para fazer sentido, deve ser elaborado de modo que possa cumprir seu real objetivo, que é analisar o grau de aprendizagem alcançado pelos alunos, a fim de se buscar redirecionamentos. Além disso, a própria elaboração da prova deve favorecer um momento de estudo para os alunos, levando-os a refletir e tentar resolver problemas.

Infelizmente, não é esta a prática mais corrente no contexto educacional brasileiro, pois as provas de linha tradicional dominam (ainda) nosso ensino, já que os professores, em geral, são guiados por uma epistemologia tradicional. As provas, neste contexto de ensino e avaliação, são caracterizadas, segundo Moretto (2008), por um *exploração exagerada da memorização* (p. 92) do aluno (reprodução de conteúdos), por *falta de parâmetros para correção* (p. 93) (o professor não define critérios, deixando o aluno confuso ao responder aos questionamentos), e ainda por uma *utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto* (p. 94) (ou seja, o professor utiliza comandos imprecisos como “comente”, “dê sua opinião”, “o que você sabe”, que não definem exatamente o que pretende, o que pode levar a confusões entre o que o aluno respondeu e o que o professor pretendia).

Em contraponto a essa posição, os professores guiados pela perspectiva construtivista sociointeracionista tenderão a elaborar provas com características opostas, tais como *contextualização* (ao responder a questão, o aluno encontra apoio no próprio enunciado, que ancora o seu raciocínio), *parametrização* (indicação clara e precisa dos critérios de correção), *exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno* (através da aplicação de textos que obriguem a leitura que provoque uma resposta argumentativa, levando o aluno a escrever, exercitando a lógica e correção do texto) e, por fim, *proposição de questões operatórias, e não apenas transcritórias* (que levem o aluno não a repassar uma informação pronta, mas a realizar operações mentais mais complexas de reflexão, estabelecendo relações significativas entre as informações dadas no enunciado e suas próprias aprendizagens).

Sem dúvida, este tipo de elaboração de prova não caracteriza um ensino de linha tradicional, mas a própria prova aponta para um professor que busca um ensino mais inovador, que leve o aprendiz a uma atividade ativa de construção de conhecimento. Assim, podemos dizer que a prova aponta para os saberes dos professores: suas concepções sobre o mundo, concepções sobre o objeto a ser estudado e sua epistemologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando, à luz da teoria lida, o conjunto de dados coletados, pudemos identificar o tipo de prática de ensino e de avaliação de cada professora, assim como as concepções de escrita subjacentes a esse material. Assim, nossa análise focaliza esses três itens (prática de ensino, prática de avaliação e concepções de escrita).

Concepções de escrita

Através da análise das atividades propostas pela professora 1, percebemos, em geral, que seus comandos de produção escrita são, em geral, descontextualizados, aos quais subjazem uma visão de escrita como mera mediadora de informações, servindo apenas como um instrumento utilizado para dar respostas à professora, deixando de lado a sua função social. Vejamos alguns exemplos:

Identifique o modelo de escrita presente nas citações abaixo. Justifique sua escolha com dados teóricos discutidos em sala.

“A escrita é um produto, sendo que o crescimento da qualidade do texto escrito é conhecido por meio de pré-testes e pós-testes que comparam dois grupos de estudantes (...)”

⁵ Segundo Jorba e Sanmarti (2003), “as diferentes modalidades de avaliação se distinguem mais pelos objetivos do que pelos instrumentos utilizados. O mesmo instrumento pode ser útil para diferentes modalidades de avaliação; a finalidade para que se coletou e analisou a informação é que determinará o tipo de avaliação efetuada” (p. 32).

Apresente as características básicas dos três modelos teóricos sobre escrita vistos em sala.

(Avaliação da aprendizagem, Unidade I)

Além dessa visão, a professora 1 demonstra também uma visão estruturalista de escrita, percebendo o texto como um produto que deve, mais que exercer uma função social, seguir regras. Vemos isso em sua correção, nos bilhetes deixados nos textos dos alunos, como em “*Junte os parágrafos para não ocorrer quebra de pensamento*”; ou “*Recuo dos parágrafos? Reveja! Seus períodos estão muito longos. Reveja!*”; ou ainda “*Reveja os pontos levantados, principalmente no item estrutura do pensamento; evite períodos muito intercalados!*”. Como se vê, a professora 1 não faz referência a aspectos pragmáticos ou sociais do texto, mas se restringe à sua estrutura. Isso se evidencia mais ainda em um bilhete deixado ao final da resenha de um aluno, na qual ela dá um modelo estrutural a ser seguido:

Seu texto está confuso. Tem marcas de resenha em alguns pontos, em outros não.
Estrutura padrão a ser seguida numa resenha prototípica:

- 1) Contextualização do artigo/livro analisado
- 2) Síntese das ideias defendidas no artigo/livro
- 3) Comentários sobre o artigo (neste ponto você se saiu bem!)
- 4) Indicação do artigo

(Trecho de bilhete de correção de resenha crítica)

Outra evidência de que a professora parece conceber a escrita como um produto é que ela não explorou a reescrita de textos com os alunos. Essa resenha crítica foi a única atividade com reescrita que a professora realizou, embora na entrevista tenha reconhecido a importância desse tipo de atividade:

Entrevistadora: Você trabalha reescrita?

Professora 1: Bem... não não não sem/não todas as todas as atividades escritas é... na questão da prova dificilmente tem, tendeu? Mas quando é trabalho envolvendo resumo, resenha, análise de livro didático, é... algum artigo que eles/por mais simples a formatação, a formatação mais simples que seja, mas eu... trabalho a reescrita a reescrita eles sempre têm essa essa chance, digamos assim, de ir trabalhando esse texto, pra ele ir visando o que ele melhora.

(Trecho da entrevista com a professora 1)

Como vemos, essa professora afirma que geralmente pede reescrita em outras atividades além da resenha crítica, a exemplo do resumo e da análise de livro didático. Mas essas atividades acabaram sendo realizadas em sala de aula sem que houvesse reescrita: na primeira, não houve solicitação; na segunda, a professora solicitou a reescrita, mas devido à escassez de tempo na disciplina, não foi realizada.

As atividades propostas e corrigidas revelam que a professora 1 ainda mantém uma concepção estrutural de escrita. Porém, as teorias vistas e discutidas por ela em sala de aula defendem a tendência sócio-discursiva, e o seu discurso também demonstra uma concepção de escrita vinculada a práticas sociais:

Professora 1: (...) Na minha maneira de ver, escrita, ela envolve vários elementos: envolve o cognitivo, envolve os mecanismos mesmo mentais que... envolve todo o processo, mas também envolve o social, envolve o outro que vai estar... ééé... orientando esta escrita... Essa figura do outro pra mim, na minha opinião, ela é essencial pro ato de escrita, entendeu?

(Trecho da entrevista com a professora 1)

Assim, percebe-se que há uma mescla de concepções de escrita mantida pela professora: sua fala demonstra o reconhecimento da escrita como sendo um processo permeado pelo social, porém sua maneira de elaborar provas e corrigir textos demonstra uma dificuldade em colocar em prática o que domina teoricamente, havendo um certo distanciamento entre seus saberes teóricos e sua maneira de ensinar escrita.

Ao contrário do que observamos com a professora 1, os enunciados das provas elaborados pela professora 2 são, em geral, contextualizados e vinculados a situações práticas. Vejamos alguns enunciados das provas por ela elaborados:

Ao se colocar em dúvida o modelo de redação em três estágios lineares e subsequentes, pré-escrita (planejamento, escrita e reescrita), outra perspectiva de escrita começa a ser discutida (GARCEZ, 1998:26). Comente a afirmação com base na atividade de reescritura coletiva realizada em sala (reescritura de resenha de O leitor, solicitada como atividade de leitura, escrita e avaliação em PLPT II, 2009.1)

(Avaliação da aprendizagem, Unidade II)

Nesse enunciado, vemos que a professora 2 não reduz a atividade de escrita do aluno apenas à mediação das informações teóricas vistas em sala, mas propõe a reflexão sobre uma prática de escrita desenvolvida na disciplina, para, a partir daí, construir sua resposta.

A professora demonstra uma concepção sócio-interacionista de escrita e demonstra estar mais preocupada com os aspectos pragmáticos do texto e menos com a textualização (embora reconheça sua importância). Vejamos um trecho de uma aula na qual está corrigindo oralmente dois resumos de alunos:

Professora 2: Como é que eu olho para esses dois resumos e penso nos sujeitos que escreveram dentro de uma perspectiva sócio-interativa? Aí eu tenho uns elementos (...) Esses sujeitos têm domínio dessa situação de gênero? Sabe aonde está? Por que está usando o gênero resumo? Qual a finalidade? O recorte temático, essas pessoas sabem que, ao trabalhar um resumo, estão dando conta do conteúdo sobre escrita dentro dessa perspectiva cognitivista? É o recorte temático. O gênero resumo e a situação comunicativa que foi colocada: qual era o objetivo da produção de resumo? Desse resumo? Qual foi o contexto de produção?

(Trecho de aula da professora 2)

Percebe-se que a professora pretende levar os alunos à reflexão sobre a prática da escrita, pondo em relevo a situação comunicativa que permeia essa produção. Ela demonstra pouco apego à estrutura com finalidade em si mesma, como podemos confirmar num trecho de outra aula, na qual a professora está falando sobre um modelo de resenha:

Professora 2: Essa ideia de falar falar falar e só expor a opinião no final, me parece que é a prática da escola. (...) Então eu relato relato relato e o melhor eu deixo pro final. Me parece que aqui é o ponto de partida (...)Aí vocês concordam que não tem uma receita pronta? Cada um tem um começo diferente aqui, cada um tem um viés...

(Trecho de aula da professora 2)

Os comentários da professora 2 enfatizam a possibilidade de produzir-se resenha de maneiras variadas, sem um modelo fixo a ser seguido, embora deixe transparecer que o formal deve ser considerado (*Me parece que aqui é o ponto de partida*).

Vejamos outro trecho de aula que evidencia a preocupação da professora 2 com os aspectos comunicativos da escrita. Nesse trecho, ela estava comentando a perspectiva sócio-interacionista de escrita e a participação dos interlocutores na constituição do discurso escrito:

Professora 2: (...) Então Roberta ((a quem a professora está se dirigindo)) é uma socióloga, vive pesquisando, (...) e ela descobriu um monte de desgraça sobre essas drogas todas, sobre a adolescência, a coisa como tal... (...)Olha a situação que eu criei. Muito bem, então Roberta quer tornar esse livro vendável, que a dona de casa leia esse livro, que o adolescente leia esse livro, que um radialista a chame para uma entrevista sobre esse livro. Então, isso tudo vai condicionar a leitura ((quis dizer escrita)) dela. Quem é o público? De que forma ela vai tratar? Isso foi resultado da dissertação ou da tese... Ela não pode colocar daquele jeito que ela encontrou lá, porque a comunidade que vai receber não é uma comunidade que tá acostumada a ler estatística, (...) então ela tem que vulgarizar, ou seja, deixar acessível, deixar aquela linguagem mais banal, mais simples, de modo que aquele público possa entender, que é o que acontece com a revista superinteressante, por exemplo, sobre uma descoberta científica. Se você for olhar na original, onde foi publicado, você tem uma linguagem; se você for olhar na superinteressante você tem uma vulgarização daquele conhecimento. Do mesmo jeito a revista Saúde, em relação às descobertas de saúde, então volta àquela história (...) porque se ela não fizer isso vai ser um fracasso de vez.

(Trecho de aula da professora 2)

Em relação à reescritura de textos, a professora 2 solicitou que todos os textos fossem reescritos. A maioria deles foi corrigida individualmente; porém houve uma resenha crítica que foi corrigida oralmente em sala, como uma proposta de reescritura coletiva: a professora selecionou uma resenha de um aluno (sem

identificá-lo) e discutiu com a turma os aspectos positivos e negativos da resenha, sempre enfatizando seus aspectos pragmáticos. Houve muita participação da turma.

Através da análise desses dados, percebemos que a professora tem uma concepção de escrita como uma atividade vinculada a práticas sociais, como podemos confirmar em um trecho de sua entrevista:

Professora 2: Bom, escrita, de um ponto de vista pessoal, eu quase acredito que a escrita é um talento, é uma tecnologia que poucos, realmente, conseguem atingir. Então muita gente que acaba reproduzindo informações, sem transformar essas informações em conhecimento. Agora, do ponto de vista profissional, aí eu digo a você, escrita é uma habilidade que se ensina e que tem duas perspectivas: uma, aquilo que/aquela habilidade cognitiva que todo mundo é capaz de aprender, salvo as exceções daqueles que tem alguns problemas mentais etc, e é uma habilidade que se alia, essa... esse aspecto individual com o social, então, a influência do meio. Então, se as pessoas são criadas, crescem num ambiente onde existe muito o universo da escrita e eles repararam nisso, essa habilidade acaba interferindo, influenciando nesse desenvolvimento do indivíduo, no fato de escrever.

(Trecho da entrevista com a professora 2)

Práticas de ensino

Na prática docente, durante o semestre analisado, observamos que a professora 1 explorou muito mais a teoria do que a prática (houve apenas duas atividades práticas, que foram uma discussão sobre modelos de ensino de escrita vistos em enunciados e uma análise de livro didático de português). A professora seguiu um modelo aplicacionista de ensino, partindo sempre da teoria para a prática, atitude que ela aceita como a mais coerente na universidade, como afirma na entrevista:

Na universidade... é... sempre a gente parte de textos de alguns tex/textos teóricos pra que o aluno tenha essa visão desses desses modelos teóricos mesmo que trabalham a escrita, que estudam a escrita, né? (...) Eu acho que esse tra/a teoria vai fundamentar é essencial pra ele fundamentar a prática dele, e aí depois disso... pegar essa teoria e ver como é que ela aparece nas nas nas atividades práticas mesmo, análise de livro didático, propostas de escrita voltadas pro ensino, entendeu?

(Trecho da entrevista com a professora 1)

Analisando o Plano de Curso da disciplina e comparando-o à atividade da professora 1, percebemos que ela cumpriu integralmente o conteúdo programático, além de seus objetivos. Porém estes objetivos estavam mais relacionados à definição, descrição e identificação de teorias do que à reflexão relacionada à prática. Apenas um objetivo se refere à futura prática docente dos alunos. Assim, consideramos que, subjacente a esses objetivos propostos pela professora, encontra-se uma noção de ensino como “reprodução de teorias”, o que foi evidenciado através das avaliações escritas.

Já a professora 2, ao contrário da professora 1, explorou tanto a teoria quanto a prática, pois ela sempre procurava discutir a teoria tendo como ponto de partida situações práticas de escrita (em geral, textos produzidos pelos próprios alunos da turma). A professora 2 afirma isso na entrevista:

(...)Normalmente, eu começo o primeiro dia de aula de PLPT II como se fosse uma continuação de PLPT I. Então pra esses, essa turma específica (isso muda a cada turma, né?), eu não fui professora de PLPT I, então eu pedi à professora do semestre anterior que me entregasse um resumo que eles tivessem produzido e aí a gente começou desse ponto. (...)A gente começou com um texto que era deles e que eu tinha tido acesso; então, logo no primeiro dia foi instituído que aquilo que eles escreviam iam ser repassados em sala... guardado, assim, o sigilo, não ia expor ninguém ao ridículo, mas eles iam ter esse contato. Então ficou com um caráter de oficina, oficina de escrita.

(Trecho da entrevista com a professora 2)

Na prática, esse trabalho foi, de fato, realizado com sucesso, já que a professora utilizou-se de resumos e resenhas produzidos pelos próprios alunos para refletir sobre as teorias sobre escrita que estavam estudando em sala de aula, aproximando-se da realidade do alunado. Essa reflexão era realizada através de questionamentos motivadores da professora 2 e da participação dos alunos, sempre orientados por ela. Vejamos um trecho de uma aula, na qual ela discutia a teoria que estava sendo estudada através da discussão de dois resumos (os quais chamou *resumo A* e *resumo B*) produzidos por alunos da turma (*produtor A* e *produtor B*):

Professora: Pelo esquema que a gente fez de Kato, a gente tem três perspectivas de escrita (...). O produtor A, que é que acontece? ((a professora espera respostas da turma, que fica em silêncio)). Ele num tá muito preocupado com a eficácia, com a intenção de persuadir o leitor dele (...) Ele leu a teoria; ele até tentou deixar tudo num parágrafo só... (...) No ponto de vista da textualidade num tem grandes problemas não, mas no ponto de vista da adequação comunicativa, sim. Lembrem-se que tinha um propósito: produza um texto para um professor de ensino médio...

(Trecho de aula da professora 2)

Esses mesmos resumos foram utilizados em uma aula posterior, na qual ela discutia os três modelos de escrita propostos por Garcez: o positivista, o cognitivista e o sócio-interacionista. De igual modo, ela partiu dos resumos para a discussão da teoria. Vejamos:

Professora: Como é que a gente vai compreender, a partir da produção de ambos os resumos, a teoria que trata da situação comunicativa do gênero textual e do recorte temático ao focar o aspecto sócio-interativo da escrita? (...) A questão é essa: a gente põe dois resumos aqui e pensa: como é que eu vou explicar o aspecto sócio-interativo da escrita olhando para esses dois resumos e pensando na situação comunicativa, no gênero textual e no recorte temático? Quando eu penso no gênero textual, quando eu penso na situação comunicativa, quando eu penso no recorte temático, aonde está a condição para produzir esses textos? Aonde?

(Trecho de aula da professora 2)

Assim, observa-se uma aproximação do modelo construtivista sociointeracionista de ensino, apontando para uma aprendizagem reflexiva por parte dos alunos, já que são capazes de refletir sobre sua própria prática de escrita, mediados pela figura da professora.

Práticas de avaliação

Em relação a provas escritas, a professora 1 realizou apenas uma na primeira unidade e uma prova final, concluída a disciplina, para obtenção de, pelo menos, a média mínima de aprovação (cinco) requerida pela instituição.

Analisando os enunciados destas provas, percebemos uma mescla entre uma tendência tradicional de aplicação de provas e uma tendência inovadora (perspectiva construtivista interacionista). Os enunciados requeriam dos alunos competências de naturezas diversas, mas predominava um apelo à memorização, marcada pela reprodução da teoria vista em sala, característica da linha tradicional de ensino. Vejamos alguns exemplos:

Apresente as características básicas dos três modelos teóricos sobre escrita vistos em sala.

(Avaliação da aprendizagem, Unidade I)

Identifique o modelo de escrita presente nas citações abaixo. Justifique sua escolha com dados teóricos discutidos em sala.

“A escrita é um produto, sendo que o crescimento da qualidade do texto escrito é conhecido por meio de pré-testes e pós-testes que comparam dois grupos de estudantes (...)”

(Prova Final)

Esses dois enunciados não levam o aluno à reflexão, mas apenas à reprodução da teoria. Não há contextualização alguma para orientação do aluno, que, para responder à questão, recorre apenas à sua memória, sem apoio em nenhum texto, devendo lembrar-se da teoria vista em sala de aula, para ser bem sucedido em sua resposta.

Outra tendência tradicional da professora 1 diz respeito à falta de parametrização de correção das questões, assim como palavras imprecisas de comando, como vemos nestes dois enunciados:

1) Comente a importância das sequências didáticas para o trabalho com gêneros textuais na escola.

2) Apresente e comente cinco pontos do “Decálogo para ensinar a escrever” discutido em sala. Comente a importância do decálogo para o ensino.

(Questões referentes à Prova Final)

Ao pedir para o aluno “comentar” determinado assunto, a professora não deixa claro o que realmente espera dele, que pode dar respostas inesperadas à professora, como comentários superficiais e irrelevantes para a aprendizagem deste assunto.

Porém, embora este critério demonstre uma atitude tradicional da professora, as duas questões avançam quando ela focaliza a importância da teoria para o ensino (sequências didáticas, na questão 1, e princípios para o ensino de escrita, na questão 2). Esta atitude leva o aluno a refletir sobre a prática, associando-a à teoria, o que caracteriza este enunciado não apenas como transcritório (“*apresente*”), mas também como operatório (quando se dá a associação da teoria à prática).

Já professora 2 realizou duas provas escritas com a turma: uma na primeira unidade e outra na segunda. Analisando os enunciados dessas provas, percebemos uma mescla entre uma tendência tradicional de aplicação de provas e uma tendência construtivista interacionista, assim como ocorre com a professora 1, sendo que, agora, prevalece o segundo tipo de aplicação de provas, já que, das quatro questões analisadas, três são bem contextualizadas e levam o aluno à reflexão, à associação da teoria com a prática de escrita. A professora, em geral, explora a capacidade de leitura e escrita dos alunos, levando-os a construir uma argumentação para defender seu posicionamento. As questões, assim, são do tipo operatórias, já que, para construir sua resposta, o aluno tem que realizar operações mentais mais complexas de reflexão, estabelecendo relações significativas entre as informações dadas no enunciado e suas próprias aprendizagens. Vejamos o seguinte exemplo:

O resumo em destaque, produzido por um dos colegas da turma de PLPT II, 2009.1, pode ser considerado de um produtor proficiente? Argumente com base no texto de Meurer (1997), orientando-se a partir da reflexão de dois dos módulos apresentado por ele: (*parâmetros de textualização – objetivo do texto, preservação do assunto, tipo ou gênero textual, contrato de cooperação, coesão, coerência e consciência do ato de ler – e história discursiva individual do escritor*).

((Seguiu-se um resumo produzido por um aluno da turma, mantido em sigilo))

(Avaliação da aprendizagem, Unidade I)

Apenas uma questão elaborada pela professora enfatizava a memorização, já que se solicitava apenas a reprodução da teoria vista em sala. Mesmo assim, a professora contextualiza a questão, lembrando a posição teórica defendida pela autora, dando ao aluno esse suporte no próprio enunciado que lhe servirá de âncora para seu raciocínio:

Ao rever dados analisados em situações de pesquisa, Rojo (2003) conclui que o processo de produção de textos narrativos necessita de intervenções didáticas que coloquem o aluno em diferentes perspectivas enunciativas, uma vez que o ensino sistemático e metalinguístico cognitivo das estruturas textuais norteadas pelo modelo Hayes e Flower é limitado. Ao defender as intervenções didáticas, a autora propõe uma variedade de revisões conceituais necessárias. Escolha pelo menos duas delas, explicando-as e exemplificando-as.

(Avaliação da aprendizagem, Unidade II)

A professora 2 sempre discutia as questões das provas, após sua realização, em sala com os alunos e procurava reforçar aqueles conteúdos que pareciam ainda restar-lhes dúvidas. Com isso, a professora demonstra que, muito mais que atribuir notas aos alunos, ela está preocupada em solucionar problemas de aprendizagens, redirecionando seu ensino.

CONCLUSÕES

Tanto a professora 1 quanto a professora 2 dominam as teorias recentes sobre ensino de escrita. Porém, apenas a professora 2 consegue transpor seus conhecimentos para a sala de aula. Ela demonstra preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos, levando-os a refletir sobre sua própria prática de escrita, a partir das quais discute a teoria. E essa teoria estudada condiz com sua prática, já que ela busca mostrar aos alunos os significados sociais da escrita. Ela confirma essa posição no ato de correção de textos, não enfatizando seus “erros” estruturais ou gramaticais, mas sim a função social que cumprem e as estratégias argumentativas que o escritor deve desenvolver para isso.

Já em relação a professora 1, percebe-se que suas atividades de avaliação escrita e seu procedimento de correção não condizem com essas teorias estudadas. Há uma espécie de dicotomia entre seu dizer e seu fazer: ela demonstra estar atualizada com as recentes pesquisas de cunho sociointeracionista, mas ainda parece estar apegada a uma prática de ensino reprodutivo. Em relação ao processo de escrita, parece valorizar mais a estrutura superficial dos textos dos alunos do que a função social que o texto exerce. Além disso, os comandos das atividades didáticas não levam o aluno à reflexão,

mas acabam refletindo uma escrita como mera mediadora das informações teóricas que foram discutidas em sala de aula.

Assim, as duas professoras analisadas têm posturas opostas ao ensinar escrita, e esses procedimentos têm implicações para a formação de futuros professores: os alunos que estão sendo formados na perspectiva adotada pela professora 1 poderão demonstrar bom conhecimento teórico, mas não associá-los à prática, repetindo o modelo aplicacionista de ensino, a que a teoria estudada se contrapõe. Já os alunos formados na perspectiva adotada pela professora 2 tenderão a refletir sobre a prática, associando-a à teoria, e, provavelmente, desenvolverão com seus futuros alunos essa tendência reflexiva, repetindo o modelo sócio-interacionista de ensino, que aponta para uma aprendizagem significativa.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio nesta pesquisa, tanto através da concessão da bolsa de estudos para a aluna, quanto pelo financiamento do projeto maior, ao qual o nosso está ancorado.

Aos sujeitos envolvidos na nossa pesquisa, em especial às duas professoras, que permitiram que assistíssemos às suas aulas e as gravássemos, além de disponibilizar o material escrito produzido por elas e pelos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, Amélia Domingues e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira/Thompson, 2002, p. 177-195.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 147-170.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta; SILVA, Williany Miranda. *A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna*: objeto de estudo e objeto de ensino. Campina Grande, 2007. (Projeto de pesquisa)

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, Clécio. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 43, n. 1, Campinas, Jan./Jun. 2004, p. 19-34.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 1, n.1, Tubarão: Unisul, 2000, p. 413-446.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnicas de redação*: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 1-22.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BELLESTER, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 50-68.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a produção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 42, Campinas, Jul./Dez. 2003, p. 55-79.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-209.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, I (Org.) *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 171-196.

_____. Da aquisição ao desenvolvimento da escrita: concepções e implicações para a ação pedagógica. In: DIAS, Luiz Francisco (org). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia, 2001, p. 81-96.