

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

DAYENA MEDEIROS LIRA



**PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO E
CONCEPÇÕES DE ESCRITA EM CURSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE
LÍNGUA MATERNA**

CAMPINA GRANDE

2010

DAYENA MEDEIROS LIRA

**PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO E
CONCEPÇÕES DE ESCRITA EM CURSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR
DE LÍNGUA MATERNA**

Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência da disciplina Redação Científica para obtenção do grau de graduada em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra.

CAMPINA GRANDE

2010

DAYENA MEDEIROS LIRA

**PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO E
CONCEPÇÕES DE ESCRITA EM CURSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE
LÍNGUA MATERNA**

Monografia julgada para a obtenção do título de Graduada em Letras da Universidade
Federal de Campina Grande

Campina Grande, 14 de Junho de 2010

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra

Orientadora

Profa. Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Arguidora

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. E sem Ele, nada seria possível. A Ele toda Glória!

Em segundo lugar, aos meus professores, sem os quais eu jamais chegaria até aqui.

A tia Sônia, tia Célia e tia Joseilda, que me mostraram o início da caminhada, me ensinaram as primeiras letras...

A tia Lenici, tia Maria José, tia Divalda, tia Edna e tia Lourdes, que me deram a base de todos os meus estudos posteriores...

Aos vários outros professores que caminharam comigo ao longo do Ensino Fundamental e Médio, em especial, a Doralice, que sempre acreditou em mim, valorizando-me e incentivando-me na dedicação aos estudos; a Cloveni, Fabiana e Madalena, que plantaram em mim o desejo de ser professora de Português.

Aos professores que me acompanharam no Curso de Letras:

A Auxiliadora, meu maior exemplo de professora e orientadora, com a qual sempre pude contar, do primeiro ao último semestre do curso;

A Carmen, Zélia e Germana, por me oportunizarem o primeiro contato com a pesquisa e a extensão, e pela amizade resultante desse encontro, a qual permanece até hoje.

A Rosângela Melo, Socorro Paz e Luciene, por me orientarem ao longo dos trabalhos desenvolvidos no Programa de Monitoria.

A Augusta e Williany, pelos conhecimentos compartilhados nas reuniões do grupo de estudo do projeto de escrita.

A Sandra, Adeildo e Mário, pela amizade sempre demonstrada.

A todos os outros que, direta ou indiretamente, me ajudaram nessa longa jornada de estudos...

A jornada continua...

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, André Augusto, pelo amor dedicado, a paciência demonstrada, os saberes compartilhados. Por caminhar comigo todos os dias, amenizando as dificuldades. Por fazer minha vida muito mais feliz.

Aos meus pais, Laerson e Kilma, pelo amor incondicional, e pelo incentivo e valorização dos meus estudos.

Às minhas irmãs, Milena, Lorena e Jimena, pela amizade, apesar de nossas diferenças.

Aos meus sobrinhos, Gabriele, Laerson Neto, Giulia e Lucca, por tornarem meus dias muito mais coloridos e mais significativos.

A tia Kátia, Vivianne e Luciana, que me apoiaram na escolha do curso de Letras, e me deram suporte em tempos difíceis. Pela presença efetiva do início ao fim dessa jornada.

Aos meus amigos, em especial a Danielle, Priscila, Narayanna, Mário, Helltonn e Joselma, pelo carinho e pelo companheirismo.

Aos meus colegas de curso, em especial a Aluska, Elyzama, Laryssa e Nayara (as *Txuris*), grandes amigas-irmãs, com as quais compartilhei a maior parte do meu tempo nesses últimos quatro anos.

À minha orientadora, Maria Auxiliadora Bezerra, por me orientar no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), na monografia e em tantos outros trabalhos avulsos que produzi. Por todos os saberes compartilhados, todas as dúvidas esclarecidas, todo o tempo dedicado... Por todo incentivo, carinho e preocupação.

À arguidora dessa monografia, Maria Augusta Reinaldo, por aceitar, de prontidão, compor a banca examinadora, e pelas contribuições para esse trabalho. E também pelo carinho por mim demonstrado através de “pequenas grandes atitudes”, as quais jamais esquecerei.

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.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa do PIBIC e por financiar o projeto do qual resultou esta monografia.

Ao grupo de estudo do projeto de escrita, em especial a Glenda e Amanda, pela amizade, e por tornarem os momentos de estudo muito mais agradáveis e até divertidos.

A Santana, Ângela, Marciano e Valdemar, pelo trabalho exemplar na Unidade Acadêmica de Letras e pela incessante ajuda em tudo quanto precisei durante minha formação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. METODOLOGIA.....	11
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
3.1. Práticas docentes.....	14
3.2. Práticas avaliativas.....	16
3.2.1. Funções e modalidades (ou fases) da avaliação.....	16
3.2.2. A prova como instrumento de avaliação.....	17
3.2.3. Caracterização de comandos de produção em provas.....	18
3.2.4. Tipos de correção de produção textual.....	19
3.3. Concepções de língua e escrita.....	22
3.3.1. As condições de produção dos textos, segundo o ISD.....	24
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	26
4.1. Práticas de ensino.....	26
4.2. Práticas de avaliação.....	30
4.3. Concepções de escrita.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

ANEXOS:

ANEXO 1 – Planos de Curso da disciplina

ANEXO 2 – Transcrição de trechos de entrevistas com as professoras

ANEXO 3 – Transcrição de trechos de aulas das professoras

ANEXO 4 – Avaliações de aprendizagem elaboradas e corrigidas pelas professoras

ANEXO 5 – Resenhas corrigidas pela professora 1

RESUMO

Os avanços das pesquisas sobre escrita e a consequente necessidade de se adequar o ensino desse objeto às novas teorias que vêm surgindo, em especial àquelas que se relacionam com o interacionismo sócio-discursivo (Bronckart 2004, 2006, 2008), levam-nos a pensar na formação dos futuros professores de língua materna, os quais ensinarão, posteriormente, a escrita. Necessita-se que os futuros docentes desenvolvam, na graduação, tanto a proficiência em escrita, quanto a capacidade de lidar com esse objeto voltado para a futura prática docente. Para isso, é necessário que o professor formador o capacite para desempenhar tais habilidades. Pensando nisso, nossa pesquisa teve como objetivos analisar práticas docentes de duas professoras da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II, do Curso de Letras da UFCG, campus I, relativas ao ensino e à avaliação de escrita, e as concepções de escrita subjacentes a essas práticas. Os dados para a análise foram gerados a partir de entrevistas, observação de aulas, planos de curso da disciplina e atividades avaliativas escritas e corrigidas por essas professoras. Através da análise desses dados, percebemos que a professora 1 já se apropriou do paradigma sociointeracionista de ensino, mas ainda não consegue efetivá-lo com segurança. Percebe-se que suas atividades de avaliação escrita e seu procedimento de correção, na maioria das vezes, não condizem com as teorias estudadas, já que ela parece ainda estar apegada a uma prática de ensino reprodutivo, partindo sempre da teoria para a prática. Em relação ao processo de escrita, a professora 1 ainda mantém a predominância de uma concepção estrutural, mas parece estar passando por um processo de transformação de sua prática, através de algumas tentativas de efetivar um ensino de escrita voltado para o caráter social. Como consequência, seus alunos tenderão a desenvolver um ensino de escrita semelhante, mesclando características tradicionais e sociointeracionistas. 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 trabalho com a escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Práticas de ensino, avaliação, concepções de escrita, interacionismo sócio-discursivo.

1. 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 (cf. BRONCKART, 2003, 2006, 2008; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

Assim, na proposta do ISD, 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. Dessa forma, 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 e SILVA, 2007).

Considerando a língua como uma atividade e sabendo que é nela e através dela que as ações dos sujeitos são efetivadas, podemos, através da análise de textos (orais e escritos) produzidos por professores, identificar suas práticas de ensino e avaliação. Ou seja, fundamentando-nos nos princípios do ISD, observamos que atividades languageiras de professores têm relação com seu trabalho docente, a ponto de podermos verificar que o conjunto de atividades didáticas reflete seu agir discursivo. E é nesse agir discursivo que as práticas de ensino e avaliação são evidenciadas, bem como as concepções de escrita dos professores.

Pensando nos futuros professores de língua portuguesa, acreditamos que, em se tratando de ensino de escrita, é necessário 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 o professor formador o capacite para desempenhar tais habilidades.

Nesse contexto, nossa pesquisa¹ orientou-se pelas seguintes questões: 1) Como tem sido realizado o ensino e a avaliação de escrita na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), do Curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande? e 2)

¹ Nossa pesquisa fez 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.

Quais as concepções de escrita que possuem as professoras que lecionam essa disciplina? E teve como objetivos: 1) analisar práticas de ensino e de avaliação de duas professoras da disciplina PLPT II e 2) identificar as concepções de escrita subjacentes a essas práticas.

O nosso trabalho se justifica pelo fato de que, tendo em vista que o curso de Letras da UFCG, no momento, está passando por uma reforma curricular, e que as discussões sobre o Novo Projeto Pedagógico estão em andamento², pretendemos contribuir para uma reorientação curricular na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), a qual tem a escrita como objeto de estudo e ensino.

Para melhor expor os resultados de nosso estudo, esta monografia está dividida em cinco capítulos, incluindo esta **Introdução**, na qual fazemos uma breve contextualização do assunto de que iremos tratar, apresentando as questões norteadoras da nossa pesquisa, bem como os objetivos e a justificativa do trabalho.

Na **Metodologia**, caracterizamos, de modo geral, o tipo de pesquisa por nós desenvolvida e os sujeitos da nossa pesquisa, e expomos os nossos procedimentos metodológicos para a geração e análise dos dados.

Na **Fundamentação Teórica**, explicitamos os pressupostos teóricos da investigação, seguindo a perspectiva sócio-interacionista de ensino/linguagem. Dividimos esse capítulo em três seções principais: *Práticas de ensino*, na qual, baseando-nos em Moretto (2008), André e Passos (2002) e Freire (2007), comparamos a postura docente guiada por uma aprendizagem reprodutiva, a qual se baseia em uma epistemologia tradicional de ensino, e a postura guiada por uma aprendizagem reflexiva, baseada em uma epistemologia construtivista sociointerativa de ensino. Já na segunda seção, *Práticas avaliativas*, discutimos as funções e modalidades da avaliação (PERRENOUD, 1999; JORBA e SANMARTI, 2003; ZABALA, 1998); explicamos as posturas docentes na utilização da prova como instrumento de avaliação (MORETTO, 2008; ANTUNES, 2006); caracterizamos os comandos de produção em provas (MORETTO, 2008); e explicitamos os tipos de estratégias adotadas para correção de produção textual (RUIZ, 2001; BUIN, 2006; SERAFINI, 1989). Finalmente, na terceira seção, *Concepções de língua e escrita*, apresentamos perspectivas teóricas sobre língua e escrita, discutindo os mitos existentes na sociedade e defendendo a posição que considera a língua como atividade sócio-interativa (MARCUSCHI, 2008; GARCEZ, 2001). Depois, aprofundamos a concepção de escrita na

² A ideia do novo projeto pedagógico do curso de Letras da UFCG foi iniciada em virtude das novas exigências das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. A elaboração do projeto está em andamento.

perspectiva sócio-interacionista de linguagem, levando em conta as condições de produção de textos (BRONCKART, 2003; CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2005).

No quarto capítulo dessa monografia, a **Análise dos dados**, nós analisamos três objetos distintos, porém confluentes: *Práticas de ensino*, *Práticas de avaliação e Concepções de escrita*. Dividimos, então, esse capítulo, em três itens, cada um contemplando um dos objetos de análise supracitados. Finalmente, nas **Considerações Finais** apresentamos nossas conclusões da pesquisa.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de pesquisa

Levando 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).

2.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Levando em consideração que as experiências de estudo e ensino do sujeito influenciam na sua prática em sala de aula, fizemos uma breve caracterização das duas professoras analisadas.

Ambas são formadas em Letras, pela mesma instituição, e têm ampla experiência com o ensino fundamental e médio. A professora 1, no entanto, possui pouca experiência com o ensino superior e com pesquisa na área de conhecimento requerida para o desenvolvimento da disciplina PLPT II (ensino de escrita). Possui pós-graduação em área afim e manteve com a universidade um vínculo de trabalho temporário (foi professora substituta).

Já a professora 2 possui ampla experiência no ensino superior, em especial no ensino da disciplina PLPT II. Além disso, tem experiência com pesquisa em Linguística Aplicada, incluindo o ensino de escrita.

Assim, esse perfil pode influenciar as posturas didáticas dessas professoras.

2.3. 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, acompanhamos as aulas da disciplina ao longo dos semestres supracitados, gravando algumas aulas e anotando pontos relevantes das atividades 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 (provas e trabalhos acadêmicos), respondidas pelos alunos e corrigidas pelas docentes. Além dessas ações, realizamos duas entrevistas semi-estruturadas (uma com cada professora)³. O resumo das atividades propostas e das atividades coletadas está exposto nos quadros 1 e 2, a seguir.

Tabela 1: Número de atividades escritas propostas pelas professoras

Gênero	Nº de atividades (2008.1)	Nº de atividades (2009.1)
Prova	2	2
Resumo	1	2
Resenha	1	2
Artigo	1	0
Fichamento	4	3

Tabela 2: Número de atividades de alunos coletadas pela pesquisadora

Gênero	Nº de atividades (2008.1)	Nº de atividades (2009.1)
Prova	6	31
Resenha	16	3
Artigo	1	0

³ 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.

Para analisar o *corpus*, utilizamos a técnica de triangulação de dados, a qual favorece “o estabelecimento de inter-relação entre os fatos, as falas e as ações dos indivíduos, o que favorece uma compreensão mais abrangente dos significados construídos” (SOUZA; ZIONI, 2003). Assim, através da análise comparativa entre os documentos escritos produzidos na disciplina (provas, trabalhos acadêmicos e planos de curso), as entrevistas e as aulas (observadas e gravadas), pudemos interrelacionar os fatos, falas e ações desses sujeitos, o que permitiu uma análise profunda e mais confiável dos nossos dados.

Anexamos, ao final do trabalho, parte dos dados coletados, especificamente aqueles que foram citados na análise: os planos de curso da disciplina (anexo 01), transcrições de trechos das entrevistas (anexo 02) e de aulas das professoras (anexo 3), provas elaboradas e corrigidas pelas mesmas (anexo 4), além de algumas resenhas corrigidas pela professora 1 (anexo 5).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista nossos objetivos, descritos no capítulo 1, três eixos teóricos fundamentaram esta pesquisa: um relativo a práticas docentes, um relativo a avaliação escolar e um outro, a concepções de escrita.

3.1. Práticas docentes

As práticas docentes, 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 de 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 dessas informações (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 do 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, 2002), 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 esses 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).

Uma nova relação que podemos fazer entre estas duas linhas de pensamento diz respeito ao tipo de prática avaliativa que o professor mantém em suas aulas, já que o modo de elaborar e corrigir atividades depende de sua epistemologia, como veremos a seguir, no próximo item.

3.2. Práticas avaliativas

3.2.1. Funções e modalidades (ou fases) da avaliação

A avaliação, segundo Jorba e Sanmarti (2003), apresenta uma função de *caráter social* e uma de *caráter pedagógico*. A primeira (social) seleciona, classifica e orienta os alunos e os distingue socialmente um dos outros dentro da hierarquia de excelência. Segundo Perrenoud (1999), nesse tipo de avaliação “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (p.11). Assim, aquele aluno que demonstrou maior eficiência na aprendizagem será valorizado, e aquele que se mostrou menos eficiente, em

geral, será mal visto pelo professor e pela turma. Porém, esta eficiência é medida por um critério muitas vezes frágil de avaliação: provas pontuais, isoladas do processo de aprendizagem, que não favorecem a reflexão e crescimento do aluno em relação a suas deficiências.

Já a função pedagógica diz respeito à adequação das atividades às particularidades cognitivas e sociais do alunado, de acordo com o conhecimento a ser explorado. Esse caráter avaliativo vem sendo considerado essencial à regulação contínua das aprendizagens, ou seja, à busca de constantes modificações no processo de aprendizagem do aluno, de acordo com a sua interação com o meio, propiciando aprendizagens mais sólidas a partir da interação professor-aluno.

Pensando em sua função pedagógica, a avaliação pode se dar em três momentos ou fases: antes, durante e depois do processo de aprendizagem (JORBA e SANMARTI, 2003; ZABALA, 1998). A *avaliação diagnóstica ou inicial* ocorre antes da introdução de um novo conteúdo, servindo para sondar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinado(s) conhecimento(s), possibilitando, assim, que o professor crie estratégias de ensino coerentes com o perfil da turma. A *avaliação formativa ou reguladora* é aplicada durante a apresentação dos conteúdos, ou seja, durante todo o processo de ensino/aprendizagem. O professor busca reconhecer as dificuldades dos alunos, adaptando-se às novas necessidades que se colocam, a fim de suprir suas carências, orientando-os e possibilitando-lhes uma modificação e melhora contínua da aprendizagem. Por fim, a *avaliação somativa* se dá ao final do processo de ensino/aprendizagem e busca definir os resultados (êxitos e/ou fracassos) obtidos pelos alunos, selecionando-os. Quando bem aplicada, objetivando seu caráter pedagógico, é necessária e útil ao processo de ensino-aprendizagem. Porém, quando mal definida, a avaliação pode assumir um caráter mais social que pedagógico, se o professor utilizá-la para comparar e hierarquizar os alunos de acordo com uma “falsa noção de aprendizagem” obtida pelo sucesso ou fracasso de exames isolados, como discutiremos a seguir.

3.2.2. A prova como instrumento de avaliação

Nos dias atuais, observa-se (ainda) uma tendência a se encarar a avaliação 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* (postura tradicional de ensino, já discutida no item 3.1). Nesta 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.

Neste 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 apontar apenas as falhas dos alunos, para puni-los através da nota. Segundo Antunes (op cit) “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 este redirecionamento, em busca de uma *aprendizagem reflexiva* (ver item 3.1), 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 de aula 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 aplicada, com objetivos coerentes, é necessária e útil ao processo de ensino-aprendizagem, como sugere Antunes (2006, p. 167):

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.

Assim, a prova pode, bem mais que apenas uma avaliação somativa, ser utilizada como formativa⁴, 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. O próximo item traz algumas reflexões nesse sentido.

3.2.3. Caracterização de comandos de produção em provas

No contexto educacional brasileiro, as provas de linha tradicional dominam (ainda) nosso ensino, já que os professores, em geral, são guiados por uma epistemologia tradicional. Os comandos das provas, dentro deste contexto de ensino e avaliação, são caracterizados, segundo Moretto (2008), por um *apelo exagerado à memorização* do aluno (reprodução de conteúdos), por *falta de parâmetros para correção* (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* (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).

Por outro lado, 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 e que provoquem uma resposta argumentativa, levando o aluno a escrever, exercitando a lógica e correção do texto), e, por fim, *proposição de*

⁴ 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).

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 de mundo, concepções do objeto a ser estudado e sua epistemologia. Esses saberes são evidenciados tanto pelo modo de elaboração de enunciados, conforme já especificamos, como através do tipo de correção adotado pelo professor, como veremos a seguir.

3.2.4. Tipos de correção de produção textual

A correção diz respeito à postura avaliativa do professor frente aos textos dos alunos, que pode estar mais associada ou à procura de erros localizados, para corrigi-los, ou à procura de um sentido no texto, percebendo-se não apenas os aspectos negativos, mas também os aspectos positivos, valorizando-se o texto do aluno-produtor. Observando a prática de intervenção escrita de professores em redações escolares de alunos (escritura e reescritura), Ruiz (2001) identificou quatro tipos de estratégias adotadas: correção resolutiva, correção indicativa, correção classificatória (essas três já apresentadas anteriormente por Serafini, 1989) e correção textual-interativa.

A correção indicativa, segundo as autoras supracitadas, é aquela em que o professor apenas indica as falhas cometidas pelo aluno, geralmente sublinhando palavras, frases ou períodos que apresentam erros ou são pouco claros, ou colocando traços na margem do texto, ou ainda utilizando símbolos icônicos, como chaves, colchetes e interrogações, para mostrar o erro ou imprecisão. Esse tipo de correção é bastante limitado, já que, em geral, focaliza erros localizados, como os ortográficos e os lexicais. Além disso, não deixa claro para o aluno o que ele precisa melhorar no seu texto. Já na correção resolutiva, o professor corrige os erros dos alunos, reescrevendo palavras, frases ou períodos inteiros, eliminando o erro do aluno por uma solução que reflete a opinião do professor. Esta correção é precisa, mas o aluno já obtém o produto acabado da resolução, o que pode levar ao desinteresse em ver seus erros e tentar melhorá-los. Outro problema dessa correção é que o aluno pode

pensar que há apenas um modo “correto” de escrever o que ele havia errado, limitando-se à expressão do professor. Ruiz diz ser esse um tipo monológico de correção, já que não há um diálogo entre professor e aluno.

O terceiro tipo de correção é o classificatório, que corresponde à indicação dos erros do texto através de uma classificação não-ambígua, geralmente especificada numa planilha construída anteriormente pelo professor. Dessa maneira, o aluno saberá em que aspecto deve melhorar, mas sem receber a solução pronta por parte do professor; este interpreta apenas parcialmente as intenções daquele, sem se sobrepor a elas. Segundo Serafini (op cit), a vantagem desse método é que o aluno é levado a conhecer as categorias de correção e a refletir sobre suas ações, tentando solucionar seu próprio erro, e o novo texto corresponderá às suas intenções iniciais.

O quarto tipo de correção, a correção textual-interativa, é aquela em que o professor escreve bilhetes na margem e/ou no final do texto do aluno, estabelecendo “uma interlocução não codificada com o aluno, resolvendo-se, indicando-se e/ou classificando-se os problemas do texto, ou, ainda, atentando-se para a própria tarefa de revisão do aluno e/ou o próprio trabalho de correção do professor” (RUIZ, 2001, p. 221).

Comparando os quatro tipos de correção, Ruiz (op cit) observa que a resolutive é a mais problemática, por alguns motivos. Primeiro, sendo realizada no corpo do texto, volta-se para problemas tipicamente locais, de ordem microestrutural, sem atentar para as condições de produção do texto (ver item 3.3.1). Essa atitude demonstra uma concepção formalista de língua, que se preocupa mais com a estrutura do que com o próprio dizer, ou seja, com o sentido do texto. Além disso, ao apenas substituir o erro do aluno pela sua visão do que seja “o correto”, acaba denunciando uma concepção de língua (e a esta, uma concepção de escrita) como um código fechado, ou como mera transmissora de informações, concepções que desenvolveremos no próximo item (3.3).

Outro problema observado nesse tipo de correção é que, resolvendo o “problema” no lugar do aluno, o professor estabelece uma relação assimétrica entre ambos, na qual este é detentor do saber, enquanto aquele apenas “recebe” o que ele quer transmitir, não participando do processo de ensino-aprendizagem (conferir item 3.1).

Já as correções feitas nas margens ou no final do texto (indicativa, classificatória e textual-interativa) atentam tanto para problemas pontuais como para problemas globais, de ordem macroestrutural, demonstrando uma concepção funcionalista de língua, que se preocupa com o sentido do que está sendo dito e não apenas com a forma do dizer. Além

disso, ao dialogar com o aluno, esperando sua resposta, o professor confirma essa visão mais ampla do que seja língua/linguagem, encarando-a, segundo Ruiz (2001, p. 224),

como *forma de ação*, ação interindividual objetivamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente existentes.

Além disso, o professor, em vez de modificar o texto do aluno, apenas o orienta a refazer o que considerou errado ou inadequado, respeitando a autoria do texto do aluno e levando-o a refletir sobre suas ações, o que permite uma aprendizagem significativa.

Desses três últimos tipos de correção discutidos acima, parece-nos que o último (textual-interativo) é o mais significativo na construção da aprendizagem do aluno. A classificatória, embora apresente um caráter polifônico, abrindo espaço para que o aluno reconstrua seu texto baseado no tipo de erro apresentado pelo professor, ainda apresenta uma desvantagem: o foco da correção fica em localizar erros, havendo pouca valorização em relação aos avanços dos alunos, o que pode ser realizado no último tipo de correção aqui discutido.

Por outro lado, mesmo uma correção textual-interativa pode apresentar-se inadequada, como observou Buin (2006), ao analisar o impacto do bilhete do professor em produções escritas de alunos. Apesar de a interlocução entre professor e aluno através do bilhete surtir, na maioria dos casos, um efeito positivo, muitas vezes os comentários são vagos ou imprecisos, não orientando o aluno no que ele deve melhorar em seu texto, ou ainda, podem focalizar apenas problemas microtextuais, inibindo o aluno de trabalhar o sentido do texto.

O que devemos ter em mente é que não é o tipo de correção adotado pelo professor que vai determinar sua prática, mas sua própria concepção do que seja corrigir (se é apenas ir em busca de descrever os erros dos alunos ou se é buscar sentido no texto) e, conseqüentemente, do que seja avaliar. Um professor pode, por exemplo, através de uma correção indicativa, valorizar o texto do aluno, mesmo através de ícones, a exemplo da exclamação. Em contrapartida, um professor pode, através de uma correção textual-interativa, focalizar apenas os erros localizados cometidos pelo aluno, utilizando-se dessa forma de correção de modo negativo.

Como já dissemos, outro fator que irá determinar a prática de correção do professor é a sua concepção de língua, e conseqüentemente, do que é escrita, assunto que trataremos no próximo item.

3.3. Concepções de língua e escrita

Estudos que envolvem noções sobre escrita são bastante divulgados na comunidade científica. Areladas a estas noções, estão as noções que os sujeitos falantes possuem sobre língua. Assim, torna-se importante relacionar esses dois conceitos. Para tanto, utilizamos as noções de língua propostas por Marcuschi (2008), a partir das quais identificamos, para cada uma, concepções de escrita. 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*.

Sendo uma atividade ligada a práticas sociais, concordamos com Garcez (2001) quando afirma que “escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom

que poucas pessoas têm” (p. 2); “escrever é um ato que exige empenho e não um fenômeno espontâneo” (p. 3); “escrever exige estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas ‘dicas’” (p. 5); “escrever é uma prática que se articula com a prática da leitura” (p. 6).

Algumas pessoas creem que escrever é uma tarefa reservada apenas àqueles que “nasceram para escrever”, que possuem uma competência cognitiva para tanto, enquanto aqueles que não possuem este dom estão destinados ao fracasso. Desta ideia surge outro mito na sociedade, o de que a escrita é um fenômeno espontâneo, ou seja, quem tem o dom de escrever, escreve de forma espontânea e natural, com bastante facilidade. Porém, sabe-se hoje que, até para aqueles que demonstram maior familiaridade com a escrita, produzir textos demanda uma atividade intelectual e interativa exaustiva de reflexão, já que “é necessário que o redator utilize simultaneamente seus conhecimentos relativos ao assunto que quer tratar, ao gênero adequado, à situação em que o texto é produzido, aos possíveis leitores, à língua e suas possibilidades estilísticas” (Garcez, 2001, p. 3-4).

Desse modo, considerando a complexidade do ato de escrever, é simplista pensar num ensino de escrita baseado em “dicas”, sem uma orientação efetiva por parte do professor, que leve o aluno a aprender por meio de uma ação efetiva, escrevendo e reescrevendo exaustivamente seus textos, refletindo sobre sua prática.

Também devemos considerar que essa prática se relaciona à prática da leitura, já que estas atividades não são dicotômicas. Ao escrever um texto, o escritor se posiciona como o próprio leitor, assumindo uma possível posição do seu leitor virtual, para o qual está pretendendo escrever. É impossível alguém que não tem experiências significativas de leitura saber o que é necessário ao ato de escrever, já que

é pela convivência com textos escritos de diversos gêneros que vamos incorporando às nossas habilidades um efetivo conhecimento da escrita. Além de ser imprescindível como instrumento de consolidação dos conhecimentos a respeito da língua e dos tipos de texto, a leitura é um propulsor do desenvolvimento das habilidades cognitivas (GARCEZ, op.cit., p.7).

Porém, não basta treino, empenho, estudo ou leituras exaustivas. É necessário estar ciente de que na/para a produção de textos, o escritor deve atender a determinados objetivos, através de caminhos específicos que os levem aonde se quer chegar. Sendo

assim, a escritura de qualquer texto é determinada pelas suas condições de produção, como discutiremos a seguir.

3.3.1. As condições de produção dos textos, segundo o ISD

Segundo a perspectiva sócio-interacionista de linguagem, a produção textual sofre influência da situação de ação da linguagem, a qual, segundo Bronckart (2003), pode ser distinguida em *externa* (representação coletiva dos mundos formais) e *interna* (representação individual interiorizada por um agente), sendo que é a situação interna que influencia a escrita. O agente, então, ao escrever um texto, mobiliza algumas de suas representações sobre os mundos físico, social e subjetivo, em duas direções distintas: *contexto de produção textual* e *conteúdo temático*.

O contexto de produção refere-se ao conjunto de parâmetros que podem influenciar a organização de um texto, os quais Bronckart (op. cit.) agrupa em dois conjuntos: um referente ao mundo físico e outro referente aos mundos social e subjetivo. Em relação ao contexto físico, quatro parâmetros influenciam a produção textual: o *lugar de produção* (lugar físico em que o texto é produzido); o *momento de produção* (a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido); o *emissor* (a pessoa que produz fisicamente o texto) e o *receptor* (o provável leitor do texto).

Em relação ao contexto sociossubjetivo, os parâmetros que influenciam a produção do texto são o *lugar social* (de qual quadro de formação social ou institucional ou de que modo de interação o texto é produzido); a *posição social do emissor* (que passa a ser enunciador); a *posição social do receptor* (que passa a ser o destinatário) e o *objetivo da interação* (os prováveis efeitos de sentido pretendidos pelo enunciador, a serem provocados no destinatário).

Já o conteúdo temático (ou referente) corresponde ao conjunto de informações que são apresentadas no texto através das unidades declarativas da língua. Essas informações, segundo Bronckart (op cit), são “representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (p. 98). Esses conhecimentos prévios, embora sejam simultâneos e estejam organizados hierarquicamente, são mobilizados, em um texto, de modo sucessivo, linear, o que desestabiliza a estruturação lógica anterior. Além disso,

organizam-se em mundos discursivos, que se distinguem do mundo ordinário em que se realiza a ação de linguagem do agente.

A mobilização dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, por um agente, na intervenção verbal, constitui a ação de linguagem, que, em outras palavras, corresponde a uma “base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões” (Bronckart, 2003, p. 101). A decisão mais geral consiste na escolha do gênero textual mais adequado à situação de ação de linguagem, o qual está disponível na intertextualidade. Essa escolha, segundo Cristóvão e Nascimento (2005, p. 43), pressupõe diversas capacidades por parte do agente:

adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursivas) (DOLZ & SCHNEUWLY, 1997/2004, p. 74) para a sua utilização – decisões estratégicas que lhe permitem a adoção e a adaptação de um gênero (já existente) às condições de sua utilização e aos valores particulares do contexto sócio-subjetivo e do conteúdo temático que a ele estão indexados.

De acordo com Garcez (2001, p. 10), “o produtor de texto não apenas tem conhecimentos sobre as configurações dos diversos gêneros, mas também sabe quando cada um deles é adequado, em que momento e de que modo deve utilizá-lo”.

No caso do gênero textual “prova”, principal objeto de nossa análise, vemos que as condições de produção já são implicitamente determinadas: no contexto físico, temos como lugar físico a sala de aula; o tempo de produção é determinado pelo professor no momento da avaliação (em geral, dura todo o momento da aula); o emissor é o aluno e o receptor é o professor. No contexto sociossubjetivo, a prova é elaborada segundo os ditames da universidade, no sentido de emitir uma nota ao aluno para aprová-lo ou reprová-lo na disciplina; o aluno-enunciador está numa posição social hierarquicamente abaixo do professor-destinatário, e este último julgará a produção daquele, segundo objetivos que variam de acordo com sua postura pedagógica (ver itens 3.1. e 3.2).

4. ANÁLISE DOS DADOS

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 essas práticas. Assim, nossa análise focaliza esses três itens (práticas de ensino, práticas de avaliação e concepções de escrita).

4.1. Práticas de ensino

Analisando as práticas docentes dos sujeitos da nossa pesquisa, observamos que as duas professoras mantêm posturas diversificadas: a professora 1 parece estar mais apegada a uma postura baseada na epistemologia tradicional, já que na maioria de suas aulas prevalece a “transferência” de conteúdos para os alunos, embora demonstre certas características sociointeracionistas, a exemplo de algumas reflexões sobre o objeto de estudo em aulas expositivo-dialogadas. Essa professora mantém uma postura aplicacionista de ensino, partindo sempre da teoria para a prática (esta corresponde a reflexões nas próprias aulas, ou através de exercícios). Já a professora 2 demonstra guiar-se por uma epistemologia construtivista sociointeracionista, seguindo um modelo reflexivo de ensino, já que ela sempre colocava os alunos em situação de escrita e depois discutia oralmente com eles suas próprias produções, na sala de aula, de acordo com a teoria que estava sendo estudada, trabalho que contava, em primeiro lugar, com a participação dos alunos. A seguir, detalhamos algumas atitudes docentes de cada professora.

A professora 1 parece perceber o ensino como descrição dos objetos, transmitindo para os alunos aquilo que ela acredita ser correto e esperando que eles se apropriem do que ela “transfere”. Percebemos isso, por exemplo, ao analisar o trecho de uma aula na qual ela está ensinando o aluno a produzir um artigo:

Professora 1: Então você começa falando sobre livro didático, a importância dele pra escola, quando vocês vão mostrar que muitas vezes é o único material que o professor tem disponível, tanto ele como o aluno; então ele é um livro importantíssimo...

Aluna: Mas prende muito, né? Professor preguiçoso se prende muito ao livro didático! ((risos))

Professora 1: É, claro né! Até porque...

Aluna: Até porque tem as respostas, né?

Professora 1: Aí vocês vejam... Pssiiiiuuu... nesse começo dessa fundamentação teórica eu quero que vocês comecem falando do livro em

si, em geral, o livro didático em geral, tá? Aí depois você vai entrar e falar um pouquinho da questão dos gêneros...

(...) Se você parar pra perceber, ó, como essa autora aqui já tem toda maturidade necessária em termos de análise de livros, na própria teoria ela já foi colocando exemplos de livros. Vocês não vão ter que fazer isso não! Exemplo do livro didático eu só quero na análise! Na teoria, prenda-se à teoria, tá?

(Trecho de aula da professora 1)

Como se pode perceber, nessa aula predomina uma postura autoritária, observada através da sua fala, na qual ela sempre está “impondo” o que ela quer dos alunos, à sua maneira: “*você começa* falando sobre livro didático”; “*eu quero* que vocês comecem falando do livro em si”; “aí depois *você vai* entrar e falar um pouquinho da questão dos gêneros”; “Exemplo do livro didático *eu só quero* na análise!”. Consequentemente, os alunos tenderão a reproduzir o que a professora “ensinou”, limitando-se ao modelo de artigo proposto por ela, o que se assemelha ao modelo de “educação bancária” discutido por Paulo Freire.

Porém, é importante ressaltar que ela não mantém essa atitude em todos os aspectos, visto que ela muitas vezes dialoga com os alunos, levando-os a refletir sobre o conteúdo ministrado; a reflexão, porém, em geral, é realizada a partir da própria teoria, e não de atividades práticas. Essas só são realizadas depois, quando a professora acredita que os alunos já “dominam” o assunto, o conteúdo lido e discutido em sala. Mesmo assim, a teoria predomina sobre a prática. Durante todo o semestre, 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. Por essas razões, podemos dizer que a professora 1 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)

De fato, o seu procedimento em sala de aula confirma o que ela diz fazer na entrevista. Embora a professora realize atividades práticas, ela sempre se preocupa com o fato de o aluno primeiro “absorver” a teoria, o “como fazer”, para depois realizar sua produção, o que parece uma prática habitual, o que confirmamos através de um trecho de uma aula em que ela estava ensinando os alunos a escreverem um artigo:

Professora 1: (...) Agora, gente, uma coisa que é importante vocês entenderem é o quê? Ééé... isso que vocês vão fazer é muito parecido com o que a gente fe/com aquele processo todinho que a gente fez com PLPT I: quando a gente falou, falou, falou falou de resenha, que eu me lembro que foi bem umas cinco aulas seguidas só falando disso, analisando exemplos, aí num chegou a hora de vocês fazerem? Lembram como foi a primeira versão?

(Trecho de aula da professora 1)

Analisando o Plano de Curso da disciplina e comparando-o à atividade da professora 1, percebemos que ela cumpriu os objetivos propostos. Porém, eles estavam mais relacionados à definição, descrição e identificação de teorias do que à reflexão relacionada à prática. Vejamos:

Objetivos:

- 1) Definir escrita sob diferentes perspectivas teóricas;
- 2) Descrever abordagens de práticas de produção de textos;
- 3) Estabelecer a relação entre perspectivas teóricas e abordagens com as práticas de sala de aula;
- 4) Identificar e produzir textos curtos e longos pertencentes a gêneros do domínio acadêmico

(Trecho do plano de curso da professora 1)

Como podemos perceber, 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, as quais são analisadas no item 4.2 desta monografia.

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 deles. Essa reflexão era realizada através de questionamentos motivadores feitos pela 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)

Analisando o plano de curso, percebemos que os objetivos foram cumpridos, e esses objetivos se relacionavam tanto à reflexão sobre a prática quanto à definição do objeto de estudo segundo a teoria a ser estudada. Porém, ao contrário da professora 1, a professora 2 começa a elencar seus objetivos com o verbo “refletir”, para depois colocar o verbo “definir”, como vemos a seguir:

Objetivos:

1. Refletir sobre o ato de escrever;
2. Definir escrita sob diferentes perspectivas teóricas;
3. Estabelecer a relação entre essas perspectivas teóricas com as práticas de sala de aula, manuais didáticos, provas de vestibular;
4. Produzir gêneros do domínio acadêmico (relato, resumo e resenha)

(Trecho do plano de curso da professora 2)

Nas aulas ministradas, a professora 2 realmente parte da reflexão sobre a prática para a definição do objeto de estudo. 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.

4.2. 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 dessas 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 esse 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 com a prática).

Em relação às correções realizadas pela professora 1, observamos a presença dos tipos resolutivo, indicativo e textual-interativo, sendo que estes dois últimos prevalecem, e

em geral chamam a atenção dos alunos para os erros, incoerências ou imprecisões de suas respostas, focalizando aspectos macrotextuais. Mas não apenas focalizam os erros; muitas vezes, a professora utiliza os bilhetes para elogiar as respostas dos alunos, como em “comentários pertinentes!” Observamos, porém, que ela também se preocupa com os aspectos pontuais, microtextuais, os quais ela corrige através da resolução imediata do problema. Embora concordemos com Ruiz (2001) e Serafini (1989), quando afirmam que esse tipo de correção é mais inapropriado, acreditamos que as condições de produção referentes a essa atividade, em específico, justificam a atitude da professora: primeiro, o seu foco, naquele momento, não era ensinar os alunos a “escreverem” determinado gênero textual, mas que os alunos demonstrassem domínio da teoria estudada na sala de aula; então, a correção de aspectos textuais eram secundários. Talvez por isso ela, de modo prático, apenas mostre (ou lembre) ao aluno a forma mais apropriada de escrever.

É importante salientar que a professora sempre discutia as possíveis respostas das provas, uma aula após sua realização, o que demonstra sua preocupação com uma aprendizagem significativa dos alunos, levando-os a refletir sobre suas respostas, embora, dada a situação de produção da prova, os alunos não fossem estimulados a refazerem suas respostas.

Já a 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 meta-linguístico 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, semelhantemente à professora 1, muito mais que atribuir notas aos alunos, ela está preocupada em solucionar problemas de aprendizagens, redirecionando seu ensino.

Em se tratando do seu modo de corrigir, há uma mescla entre os tipos indicativo e textual-interativo. Os bilhetes produzidos por essa professora são curtos e, em geral, localizam-se nas margens dos textos, chamando a atenção dos alunos para os erros, incoerências ou imprecisões de suas respostas, focalizando aspectos de conteúdo, e não da forma de expressão do texto. Apenas em alguns momentos ela escreve recados ao final das respostas dos alunos. Estes, muitas vezes, em vez de tratar dos seus erros, elogiam as suas respostas, através de uma única palavra, como “ótimo”, ou “ok”. Essa atitude demonstra que a professora acredita que a correção de um texto não se limita apenas à “caça de erros”, mas valoriza o conteúdo das respostas dos alunos.

4.3. Concepções de escrita

Através da análise das atividades propostas pela professora 1, percebemos 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 (...)”

(Prova Final)

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 mesclar uma visão estruturalista com uma visão sócio-interativa de escrita. Observamos, por exemplo, que nas suas correções, tanto aparecem comentários que remetem puramente à estrutura como alguns que remetem a aspectos pragmáticos da escrita. Pensando no primeiro aspecto, vemos constantemente essa postura na correção de seus textos, como em “*Seus períodos estão muito longos! Reveja!*”; *Recuo dos parágrafos? Reveja!*”. Essa postura parece mais evidente em um bilhete deixado ao final da resenha de um aluno, na qual ela dá um modelo estrutural a ser seguido:

- Seu texto ficou muito bom, porém não é uma resenha.
- Este gênero deve apresentar a seguinte estrutura:
 - 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
- Releia seu material sobre resenha (PLPTI) e refaça seu texto.
- Orientação é sempre bem-vinda, procure-a!!!

(Bilhete de correção de resenha crítica)

A preocupação da professora com a forma se confirma quando ela está explicando como os alunos devem realizar uma atividade solicitada, relativa à produção de um artigo sobre análise de um livro didático:

Professora 1: Então você começa falando sobre livro didático, a importância dele pra escola, quando vocês vão mostrar que muitas vezes é o único material que o professor tem disponível, tanto ele como o aluno; então ele é um livro importantíssimo...
(...)À medida que você for fazendo é que eu vou ter condições de ver se você está fazendo na linha de raciocínio correta.. ou não, tá? Então é importante começar a colocar essas ideias no papel, porque eu só vou poder orientar quando essa ideia já estiver fora da cabeça de vocês. Chegar pra mim e dizer: ó, professora, eu tô pensando em fazer o meu assim assim assim... ótimo! Eu já dei o formato que eu quero, é lógico que você vai tá falando desse formato. Mas não dá pra saber se o que tá na sua cabeça vai se encaixar direitinho em cada parte dessa, tá?

(Trecho de aula da professora 1)

Observamos que, embora ela demonstre preocupar-se em orientar os alunos de modo efetivo, solicitando que eles levem seus textos para que tenham oportunidade de reescrevê-los, ela deixa claro que sua preocupação está em “encaixar” o pensamento dos alunos nas partes corretas do artigo (introdução, fundamentação teórica, etc), e não propriamente nas suas ideias.

Já a preocupação com os aspectos pragmáticos do texto se evidencia em alguns momentos. Podemos perceber a preocupação com as condições de produção de textos, por exemplo, em uma situação em que o aluno escreve uma expressão coloquial em uma resenha, e ela escreve o seguinte bilhete: “Evite essas expressões em trabalhos acadêmicos! Lembre-se da questão da adequação!”, ou em um bilhete em que diz “Reveja a síntese, você deixou dados importantes fora do seu texto”.

Outra evidência de que a professora reconhece o caráter social da escrita é que ela explorou (embora de modo tímido) a reescrita de textos com os alunos, reconhecendo, inclusive, a importância desse tipo de atividade, como vemos em um trecho da entrevista:

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 chance, digamos assim, de ir trabalhando esse texto, pra ele ir visando o que ele melhore.

(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, na prática, essas duas últimas atividades acabaram sendo realizadas em sala de aula sem que houvesse reescrita, mas parece-nos que menos por falta de interesse da professora e mais devido à escassez de tempo na disciplina e ao desinteresse dos alunos.

Confirmamos também a preocupação com os aspectos sociais da escrita em um trecho de sua entrevista:

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)

Diante do que foi posto, percebemos que as atividades propostas e corrigidas revelam que a professora 1 ainda mantém a predominância de uma concepção estrutural de escrita, mas parece estar passando por um processo de transformação de sua prática, através de algumas tentativas de efetivar um ensino de escrita voltado para o caráter social. 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 suas aulas, bem como sua maneira de elaborar provas e corrigir textos, demonstram uma certa dificuldade em colocar em prática o que domina teoricamente.

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 de produção 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 há uma reflexão sobre o gênero Resenha:

Professora 2: ... Você tem que sair desse lugar comum, tem que sair dessa forma que ensinaram, que resenha é isso: resume tudo e depois diz que foi bom, que num prestou, num sei que... A estrutura de uma resenha não é tão fixa a ponto de eu ter sempre um modelo sempre igual, nem tão escrachada que a gente possa fazer o que quiser.

(...)

Professora 2: Resenha tem que ter as informações básicas do filme... mas num tem que ter só isso,

e aí ((nome de uma aluna)) tava certa quando ela definiu resenha no começo: resenha é a apresentação das ideias de forma crítica; mas isso é pouco, se você pensar. (...) É isso, mas não só. Esse bloco de aspectos discursivos e pragmáticos ((no roteiro 3)) já dão uma arrumada na forma como a gente vai ver de novo essa resenha. (...) O resumo é um gênero que tá dentro da resenha, mas além desse componente, tem outros (...)

(Trecho de aula da professora 2)

Vejam os outros trechos de aula que evidenciam 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)

Observamos que ela cria um contexto de produção, fazendo os alunos refletirem sobre uma situação prática de escrita: quem escreve (uma socióloga), para quem escreve (para um público amplo e, em geral, leigo), com que objetivo se escreve (tornar esse livro vendável), etc.

Em relação à reescrita 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 reescrita 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 reparam nisso, essa habilidade acaba interferindo, influenciando nesse desenvolvimento do indivíduo, no fato de escrever.

(Trecho da entrevista com a professora 2)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos nossos dados, podemos concluir que tanto a professora 1 quanto a professora 2 dominam as teorias recentes sobre ensino de escrita. Porém, apenas a professora 2 consegue transpor eficientemente 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 a professora 1, embora demonstre que já se apropriou do paradigma sociointeracionista de ensino, ainda não consegue efetivá-lo com segurança. Percebe-se que suas atividades de avaliação escrita e seu procedimento de correção, na maioria das vezes, não condizem com as teorias estudadas, já que ela parece ainda estar apegada a uma prática de ensino reprodutivo. Em relação ao processo de escrita, a professora 1 ainda mantém a predominância de uma concepção estrutural, mas parece estar passando por um processo de transformação de sua prática, através de algumas tentativas de efetivar um ensino de escrita voltado para o caráter social. 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 suas aulas, bem como sua maneira de elaborar provas e corrigir textos, demonstra uma certa dificuldade em colocar em prática o que domina teoricamente.

Assim, as duas professoras analisadas têm posturas diferenciadas 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. Associamos essa diferenciação nas práticas das duas professoras à sua experiência no que se refere ao ensino de escrita, visto que a professora 1 não realiza

pesquisas nessa área, além de ter pouca vivência com o ensino superior. Já a professora 2 tem ampla experiência no ensino superior, além de realizar pesquisas voltadas para o ensino de escrita.

Dessa forma, percebemos a importância de se escolher professores mais experientes e que tenham como objeto de pesquisa a própria “escrita” para ministrar a disciplina PLPT II, visto que essa disciplina é de fundamental importância para a formação inicial dos estudantes de Letras.

6. 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; 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. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (org). *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 95-124.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 35-59.

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.

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*. 2. ed. 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, Antônia. *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.

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

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redações na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabiola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das Representações Sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saude e Sociedade*, v. 12, n. 2, São Paulo, Jul./Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 21 jun. 2010.